

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**O papel da educação não formal e integral num  
lar de infância e juventude: os comportamentos de risco e a autonomia**

**Bibiana Antunes Baptista**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**  
**Área de Especialização em Desenvolvimento Social e Cultural**

**Relatório de estágio orientado pelas Professoras Doutoradas**  
**Carmen Cavaco e Carolina Carvalho**

**2020**

*“Ensinar não é transferir  
conhecimentos, conteúdos nem  
formar é ação pela qual um  
sujeito criador dá forma, estilo  
ou alma a um corpo indeciso e  
acomodado”  
(Freire, 2002, p.12)*

## **Resumo**

O presente trabalho é resultado da reflexão crítica à luz da educação não formal, informal e integral, dos 7 meses de estágios curricular num Lar de Infância e Juventude, desenvolvido no âmbito do mestrado em Educação e Formação, com especialização em Desenvolvimento Social e Cultural.

O estágio desenvolveu-se num Lar de Infância e Juventude da grande Lisboa, que acolhe jovens do sexo feminino, dos 12 aos 18 anos de idade, priorizando o acolhimento de jovens mães e grávidas. Possibilita ainda o acolhimento de crianças de ambos os sexos, se filhos ou irmãos das jovens, sendo que os meninos só poderão ser acolhidos até aos 11 anos de idade. Esta instituição trabalha no sentido de proporcionar um ambiente estável e equilibrado, tão próximo quanto possível ao ambiente familiar. As necessidades das jovens e crianças são o foco e motor da ação, no sentido de valorização pessoal, social e profissional.

A dinâmica do estágio consistiu da integração e apoio da equipa educativa e das educadoras sociais do lar. Durante este período houve o envolvimento nas demais dinâmicas e tarefas da instituição, sobretudo no que respeita à dinamização de jogos e acompanhamento a consultas. Numa perspetiva de Educação não formal, procurou-se trabalhar as questões da autoestima e desenvolvimento integral, baseados nas perspetivas de Freire e do pensamento de Anísio Teixeira quanto a estas duas temáticas.

Esta postura e ação permitiu pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação superior. O estágio permitiu ainda o contacto com a realidade das instituições de acolhimento, mais precisamente os Lares de Infância e Juventude, bem como com a realidade profissional destes trabalhadores.

**Palavras-Chave:** Educação Não Formal; Educação Integral; Autonomia; Lares de Infância e Juventude; Comportamentos de Risco.

## **Abstract**

This report as resulted from a critical thinking of the seven months of curricular internship in a childhood and youth house, laid in the thoughts of non-formal education. This project is developed under the Master Education and Training, specialized in Social and Cultural Development.

The internship has been developed in a Childhood and Youth House in Lisbon, which receives young women, with ages between 12 and 18 years old, prioritizing mothers or pregnant women. Furthermore, this entity shelters children, regardless the gender, that are related to women accepted, until they turn 11 years old. This institution's mission is to provide a stable and balanced environment, similar to a familiar environment. The focus is based on young's needs, to fulfill their personal, social and professional appreciation.

The internship dynamics consisted in supporting the education team and social educators at the child house. During the internship there was a greater involvement in other tasks of the organization, mainly the dynamization of games and the follow up of medical appointments. In a non-formal education perspective, aspects as self-esteem and integral development, as described by Freire and Anísio Teixeira, were targeted.

The position allowed the appliance of theoretical knowledge acquired throughout higher education. Beyond that, the internship allowed the experience of interacting with shelter institutions' reality, as the work of the professionals who work in this context.

**Key words:** Non-formal Education; Autonomy; Childhood and Youth Houses.

## **Agradecimentos**

Terminado todo este intenso percurso, não poderia deixar passar sem agradecer àqueles que me apoiaram e contribuíram para a realização e conclusão desta etapa tão importante da minha vida. Uma etapa com a qual cresci imenso, pessoal e profissionalmente, que me permitiu ir mais além e superar-me a cada dia e obstáculo que se colocava. Sem vocês, teria sido tudo mais difícil.

Antes de mais, agradecer a orientação e apoio das professoras Carolina Carvalho e Carmen Cavaco, por aceitarem este desafio e incentivarem ao sucesso e investimento no estágio e nas leituras.

Às minhas meninas, sem elas nada teria sido possível. Um obrigada pelos mimos, pelas conversas, pelo carinho, pelas parvoíces e pelos sorrisos. Obrigada por cada abraço. Ensina-me mais do que alguma vez conseguirei ensinar a alguém. Ajudaram-me a crescer e a ver a vida de uma forma mais rica e despojada, Obrigada.

À equipa educativa, às educadoras sociais, ao diretor do lar, pela preocupação e interesse em ajudar e integrar a equipa e dinâmicas da casa. Por ajudarem a estabelecer relação com as jovens e pela disponibilidade. Obrigada por abrirem a vossa casa e permitissem que fosse também minha.

Um agradecimento especial à Rita, com quem partilhei esta grande aventura, e partilho a aventura da amizade e companheirismo que temos. Pelas reflexões, parvoíces, pelo apoio e pela cumplicidade, obrigada! Sem ti não teria tido o mesmo sabor. Que seja mesmo até já não nos podermos ver à frente.

Ao Ricardo, o meu agradecimento especial pela paciência, pelo incentivo e por teres acreditado em mim e que seria possível. O teu amor e companheirismo fizeram a diferença e determinaram o percurso.

À minha irmã, pelas partilhas e reflexões que partilhámos. A ela, à minha mãe e avozinha, pela paciência, disponibilidade, investimento, esforço e compreensão da ausência.

À Bea, por me ajudar sempre a questionar mais e a refletir sobre a educação e as metodologias e pedagogias existentes neste tão vasto mundo que é o nosso, o da educação.

Aos Buddies, por me permitirem partilhar as alegrias e obstáculos deste processo, por demonstrarem interesse e por me ajudarem a desanuviar.

A todos, o meu sincero obrigada!

## **Siglas Utilizadas**

**CAE** – Casa de Acolhimento de Emergência

**CAT** – Centro de Acolhimento Temporário

**DGRS** – Direção Regional de Reinserção Social

**LIJ** – Lar de Infância e Juventude

**LIJE** – Lar de Infância e Juventude Especializado

**LOC** – Livro de Ocorrências

**PIEF** – Programa Integrado de Educação e Formação

**PSP** – Polícia de Segurança Pública

**SNA** – Saída não-autorizada

## Índice Geral

Introdução .....	1
<b>Capítulo I – Orientações políticas de proteção de crianças e jovens</b>	
1. A Criança em Risco e Perigo .....	5
2. Respostas preventivas e protetoras .....	7
3. Os Lares de Infância e Juventude .....	16
3.1 O acolhimento e o projeto de vida .....	17
3.2 A instituição .....	19
3.3 Os horários e rotinas.....	20
3.5 O brincar.....	21
3.5 As tarefas individuais .....	22
3.6 O contacto com o exterior .....	22
3.7 Conflitos .....	23
3.8 A higiene e cuidados de saúde .....	23
<b>Capítulo II –Enquadramento teórico</b>	
1. A Infância e Juventude.....	25
1.1 Infância.....	26
1.2 Juventude.....	29
2. Os Adolescentes e o Risco.....	32
2.1 A família.....	33
2.2 Os grupos pares .....	35
2.3 A escola .....	38
2.4 A Comunidade.....	39
2.5 A Instituição de Acolhimento .....	40
3. Educação e Formação .....	43
3.1 Educação não formal e informal .....	46
4. O Desenvolvimento e Educação Integral.....	49
5. A Autonomia.....	53
6. A Autoestima e o Autoconceito .....	57

### **Capítulo III – Dinâmica do estágio**

1. Caracterização da Instituição .....	59
1.1 Organização e estrutura.....	59
1.2 O lar de infância e juventude.....	63
1.2.1 Perfil das crianças e jovens.....	64
1.2.2 Perfil e tarefas dos trabalhadores.....	66
1.2.3 Horários e saídas do lar .....	68
2. A teoria e prática.....	71
2.1 O papel da Educação não formal e integral no trabalho para a autonomia.....	72
2.2 Os comportamentos de risco e a importância das relações .....	81
Considerações finais .....	85
Referências Bibliográficas.....	91



## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Esquema de ação das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens.

Figura 2 - Estrutura organizacional da Fundação. Adaptação dos documentos oficiais.

Figura 3 - Gráfico das disposições das idades dos residentes em percentagem (%).

Figura 4 - Distribuição dos residentes pela sua nacionalidade (em percentagem, %).

## **Índice de Anexos**

**Anexo I** – Apoio na casa.

**Anexo II** – Acompanhamento a consultas.

**Anexo III** – Reuniões de turma.

**Anexo IV** – Festa da primavera.

**Anexo V** – Jogos dinamizados.

**Anexo VI** – Reuniões de equipa.

**Anexo VII** – Artes Plásticas.

**Anexo VIII** – Formação.

**Anexo IX** – Concurso “Criar sorrisos”.

**Anexo X** – Outras tarefas desenvolvidas.

## **Introdução**

O presente relatório de estágio foi desenvolvido para obtenção do grau de mestre em Educação e Formação, com especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O mesmo assenta na reflexão teórica da experiência de sete meses de estágio curricular num Lar de Infância e Juventude (LIJ).

Desde o ingresso na licenciatura vinha sendo objetivo trabalhar na área da intervenção local, junto das comunidades socialmente vulneráveis. O facto de o domínio da Educação e Formação e das Ciências da Educação se ter revelado bastante abrangente, ao longo da licenciatura, permitiu-me experimentar diferentes áreas de ação, através de unidades curriculares como as de seminário. Isto permitiu que a intervenção mais direta sobre grupos de risco fosse reservada para o estágio de mestrado, aproveitando a oportunidade de estar por um período de tempo mais longo numa instituição e ter uma ação mais direta e interventiva.

A seleção da modalidade de estágio assentou no facto de não possuir qualquer experiência profissional na área, sendo uma oportunidade de me envolver num projeto de maior responsabilidade e contactar com a realidade das instituições. Esta metodologia baseia-se no desenvolvimento de competências enquanto “saberes em ação”, onde é permitido aplicar os conhecimentos adquiridos na componente curricular do ensino superior num contexto de trabalho profissional. Uma das vantagens que se destaca nesta metodologia é a possibilidade de acompanhamento que se tem ao longo do processo. Este acompanhamento permite uma maior abertura para o questionamento e aprendizagem, sem o nível de expectativa e exigência que caracteriza o contexto de trabalho profissional.

Após a definição da área de atuação como intervenção com crianças e jovens em risco, foi selecionado o contexto de atuação – os Lares de Infância e Juventude. Estas estruturas sociais têm como objetivo o acolhimento de crianças e jovens em situações de perigo. Uma vez que o perigo é sinónimo de maltrato, negligência familiar ou comportamentos desviantes, entre outros aspetos, demonstra-se necessário que os jovens sejam retirados à família, afim de eliminar esse perigo (lei n.º 147/99). Os lares surgem assim como resposta a essas necessidades, trabalhando no sentido de oferecer um ambiente seguro e acolhedor, alternativo ao familiar, procurando estimular o desenvolvimento integral e o projeto de vida das crianças e jovens, num trabalho

simultâneo com a família, no sentido de reintegração dos jovens na mesma (Instituto de Segurança Social, s.d).

O lar de infância e juventude onde o estágio foi desenvolvido dirige a sua ação a crianças e jovens do sexo feminino, dos 12 aos 18 anos. Prioriza o acolhimento de jovens mães ou grávidas, e dos respetivos filhos, sendo os irmãos e filhos do sexo masculino poderão ser acolhidos até aos 11 anos de idade. Esta instituição rege-se pelos princípios acima referidos de trabalhar no sentido do desenvolvimento integral e segurança das jovens, num ambiente o mais próximo possível ao familiar.

O estágio desenvolveu-se em dois grandes momentos: um de observação e outro de intervenção. O primeiro momento foi desenvolvido com o intuito de compreender as dinâmicas da casa e conhecer as jovens e trabalhadores do lar, o que permitiu fazer o diagnóstico de necessidades que mais tarde orientou a intervenção, postura e interação com as jovens e crianças, assim como estabelecer relações positivas e individuais com os mesmos. O segundo momento permitiu pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura e mestrado, como o desenho, dinamização e organização de atividades.

Assim sendo, o estágio curricular baseou-se no acompanhamento dos profissionais e residentes do lar nas diversas respostas e vertentes da instituição, desde o acompanhamento a consultas médicas, à preparação das tarefas matinais. Com o passar do tempo, foi percecionada a existência de um ambiente dividido na casa e em que nem todas as jovens se relacionavam. Este facto motivou a dinamização de atividades e dinâmicas de grupo com o intuito de estimular as relações entre as jovens e crianças que, consequentemente, viriam a melhorar o ambiente na casa.

A ação deu-se essencialmente no âmbito da educação (não formal e informal), alicerçada no pensamento de Canário e Paulo Freire de educação permanente em todos os contextos pessoais e sociais e como resultado da nossa condição de seres humanos incompletos, em constante curiosidade, e com vista ao desenvolvimento integral, a autonomia e cidadania responsável, do pensamento de Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Para o planeamento das atividades e ação, seguiu-se as características de educação não formal de Gohn (2014) e Gadotti (2012; 2005) de flexibilidade e adequação ao perfil, competências e interesses dos intervenientes da ação, sendo o papel do educador o de orientador da ação e envolvido na mesma. As perspetivas de desenvolvimento integral e autonomia para as quais se trabalhou foram as do pensamento de Anísio Teixeira, apresentadas por Terónio e Schelbauer (2007) e de Paulo Freire (Freire, 2002; Kira,

Medeiros & Santos, 2017), sempre com o intuito de trabalhar nas três áreas da teoria tripolar de Pineau (1988) – eco, hétero e autoformação, de aprendizagem em constante interação com o ambiente, com o outro e com o próprio. Durante todo este processo foi tido em conta que a bagagem e história das jovens e crianças.

A abertura, disponibilidade e inclusão por parte dos profissionais em todas as atividades da casa permitiu o desenvolvimento e aperfeiçoamento de inúmeras competências pessoais e profissionais.

De modo a adequar a ação ao contexto social e teórico, seguiu-se as diretrizes da carta de ética dos profissionais de Ciências da Educação (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014) e da carta de ética e conduta da fundação onde o estágio se desenvolveu. O estágio foi realizado segundo um protocolo estabelecido entre o Instituto e a Fundação com o qual ambas as instituições tiveram conhecimento do contexto e objetivos do mesmo. Os intervenientes têm o direito à privacidade, discrição e anonimato, sem utilizar as informações confidenciais para benefício próprio ou de outra instituição, razão pela qual não será divulgada a instituição na qual foi realizado o estágio curricular, referenciados os seus documentos ou os nomes dos colegas, crianças e jovens.

O trabalho no âmbito social pressupõe os princípios de transparência e responsabilidade social, no sentido do progresso e bem-estar da comunidade. Pela Fundação, os princípios éticos que orientam a ação são: (1) os de corresponder com os interesses da instituição e dos seus utentes; (2) da legalidade, em sintonia com o que está legalmente estabelecido para os LIJ; (3) da autorregulação; (4) da não-discriminação de qualquer pessoa ou entidade; (5) da diligência; (6) da eficiência; (7) da transparência; (8) da criatividade; (9) da inovação; e (10) da participação. Estes princípios estão refletidos na missão e políticas da fundação, tal como no seu código de ética. Estando a trabalhar com pessoas, é necessário ressaltar a necessidade de respeito pelo outro, pela sua identidade e subjetividade e pela sua integridade.

No que respeita à estrutura e organização do relatório, este está organizado em cinco partes: (1) a presente introdução, (2) as orientações políticas de proteção de crianças e jovens, (3) o enquadramento teórico, (4) a dinâmica de estágio e (5) as considerações finais.

Na presente introdução pretende-se fazer uma contextualização quanto ao âmbito do estágio e a explicitação do tema e estrutura do relatório. No primeiro capítulo – orientações políticas de proteção de crianças e jovens –, será feita uma contextualização do panorama legal nacional e transnacional quanto à temática do risco e perigo e das

respostas sociais desenhadas para responder a essa problemática, focando o domínio dos Lares de Infância e Juventude. Segue-se o capítulo do enquadramento teórico, no qual se pretende apresentar as correntes e pressupostos teóricos que orientaram o estágio, adaptando-se ao perfil das jovens e crianças envolvidos.

No capítulo da dinâmica do estágio apresenta-se o contexto institucional em que o estágio se desenvolveu, caracterizando a instituição, descrevendo a sua organização e o perfil dos profissionais que nela trabalham, bem como das jovens e crianças que intervieram no estágio desenvolvido. Seguidamente é realizado o balanço das atividades desenvolvidas ao longo do estágio curricular, segundo a perspetiva de educação não formal e informal para o trabalho de desenvolvimento integral e autonomia das jovens. No final do relatório, apresentam-se as considerações finais.

## **Capítulo I – Orientações políticas de proteção de crianças e jovens**

Atendendo à especificidade do contexto de atuação do estágio, e consequentemente do tema do presente relatório, revela-se importante apresentar uma contextualização da legislação que enquadra este domínio de intervenção. Nesse sentido, este capítulo destina-se a apresentar uma breve síntese do enquadramento legal, nomeadamente, no que respeita ao entendimento de crianças em risco; à responsabilidade do Estado e outras entidades, cujo objetivo é o de os proteger; à organização e funcionamento dos Lares de Infância e Juventude. Deste modo, o capítulo inicia-se com o conceito de criança, de acordo com o entendimento atribuído na lei, os seus direitos e as medidas de proteção que lhe são dirigidas, bem como elementos sobre as instituições nacionais responsáveis pela sua proteção. Segue-se a temática do risco e perigo e respetivas respostas sociais legalmente previstas para esses casos, com especial foco para os Lares de Infância e Juventude.

### **1. A Criança em Risco e Perigo**

Segundo os artigos 1.º e 2.º da Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>1</sup> (Assembleia das Nações Unidas, 1989), e o artigo 122.º do Código Civil Português, considera-se criança todo o ser humano com menos de 18 anos de idade, que esteja sob a tutela jurídica do país, independentemente da sua nacionalidade, raça, valores, cultura, ou característica passível de distinção. Até aos 18 anos, salvo casos de emancipação, os cidadãos são considerados incapazes de exercer os seus deveres ou de defender os seus direitos, estando sob a responsabilidade dos pais ou representantes legais, que têm o dever de zelar pela segurança das crianças e dos jovens, estimular o seu pleno desenvolvimento, bem como a defesa do superior interesse da criança<sup>2</sup> (artigos 123 e 124 do Código Civil Português). Do ponto de vista social, o Estado é o agente responsável por garantir que tal é assegurando e, nos casos em que tal não acontece, tem a responsabilidade de intervir

---

<sup>1</sup> A Convenção Sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990, o que significa que Portugal assumiu respeitar e reger a sua ação para com as crianças de acordo com os artigos presentes na mesma convenção.

<sup>2</sup> O interesse superior da criança é o pleno cumprimento dos direitos da Convenção sobre os Direitos da Criança e do seu desenvolvimento global. Pretende-se garantir a integridade e física, moral, psicológica e espiritual, e ainda promover a dignidade humana. O Comité da dos Direitos da Criança apresenta o conceito como sendo de natureza tripla: direito substantivo, princípio jurídico fundamentalmente interpretativo e uma regra processual (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2017).

(art.º 19.º da Convenção dos Direitos da Criança). Em Portugal, a intervenção do Estado acontece quando a criança se encontra numa situação considerada de risco ou perigo, nesse caso, são tomadas medidas de proteção e/ou promoção da segurança, dependendo do caso e situação específica.

Entende-se que uma criança está numa situação de perigo quando a sua integridade é posta em causa, seja do ponto de vista da segurança, da saúde, da formação, da educação ou do desenvolvimento, ou quando qualquer artigo da Convenção dos Direitos da Criança sobre os seus direitos, não é respeitado. Segundo o número 2 do artigo 3.º da Lei de Promoção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei de Promoção de Crianças e Jovens em Perigo – lei n.º 147/99, de 1 de setembro), uma criança está em perigo quando uma (ou mais) das seguintes situações faz parte da sua realidade:

- a) *Está abandonado ou vive entregue a si própria;*
- b) *Sofre de maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;*
- c) *Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;*
- d) *Está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;*
- e) *É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;*
- f) *Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;*
- g) *Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.*
- h) *Tem nacionalidade estrangeira e está acolhida em instituição pública, cooperativa, social ou privada com acordo de cooperação com o Estado, sem autorização de residência em território nacional.*

Segundo o *site* da Comissão Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e Proteção das Crianças e Jovens, quando uma, ou mais, destas condições pode estar em eminência a criança é considerada em situação de risco. Em qualquer uma das situações

– risco ou perigo – o Estado tem representantes sociais que dirigem a sua ação, no sentido de defender ou promover a segurança das crianças, nomeadamente, entidades com competência em matéria de infância e juventude. Trata-se de entidades públicas ou privadas que na sua ação tenham contacto com crianças e jovens, como as escolas, hospitais/centros de saúde, PSP, as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e os tribunais/Ministério Público. A ação destas entidades é norteadada no sentido de proteger as crianças e podem ser orientadas segundo diferentes medidas, como se expõe de seguida.

## **2. Respostas preventivas e protetoras**

As situações de risco e perigo estão previstas na lei com ações de prevenção e proteção dirigidas às crianças e jovens que se encontrem nessas circunstâncias. Tratam-se de respostas integradas de apoios e cuidados sociais para com as crianças, cujo objetivo primário é o de garantir o acesso e cumprimento dos Direitos da Criança, e, consequentemente, garantir a proteção e resposta das necessidades básicas de higiene, alimentação, saúde, conforto e educação/formação das crianças e suas famílias (Instituto de Segurança Social, s.d).

Estas respostas podem ser de prevenção primária e secundária, ou de proteção. A prevenção primária e secundária estão essencialmente ao encargo das entidades com competência em matéria de infância e juventude. As suas responsabilidades recaem essencialmente na avaliação e desenho de um projeto de prevenção, posteriormente implementado e acompanhado por essas mesmas entidades (art.º 6.º da lei n.º 147/99). Quando estas entidades não conseguem responder às necessidades da criança, por competência ou ineficiência do plano e dos seus recursos, a situação é reportada à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens da área de residência da criança.

As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens são instituições não judiciais, existentes em todo o território nacional, espalhadas pelos diversos municípios – 309, no ano de 2018 (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2019). Estas comissões foram criadas no sentido de promover o trabalho em rede com as diversas organizações dos territórios de atuação, com o objetivo de promover a segurança e desenvolvimento integral das crianças e jovens em Portugal (lei n.º 147/99, de 1 de setembro). Além do trabalho com as organizações da comunidade e a própria comunidade, trabalham de forma mais individualizada e específica nos casos de sinalização de crianças como estando em situações de risco e perigo. O trabalho nestes



casos passa pelo desenvolvimento de ações de proteção e promoção da segurança dessas mesmas crianças, especificamente desenhado para cada uma delas, tendo em conta as necessidades diagnosticadas.

A comunidade assume um papel igualmente importante no trabalho das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, desenvolvido essencialmente com o intuito de sensibilizar e educar para os direitos da criança e do homem e a (re)educação familiar. Este trabalho reflete-se muitas vezes em ações e projetos de desenvolvimentos, concebidos e implementados em parceria com as entidades e agentes locais, no sentido da consciencialização da população para os seus direitos e deveres, bem como ensinar a reconhecer e atuar em situações de risco (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens).

Como esquematizado na figura 1, uma vez comunicada a situação (e em qualquer comunicação ou medidas de promoção e proteção), é da responsabilidade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens avaliar a situação, com o consentimento dos pais/cuidadores. O resultado dessa avaliação determina o seguimento ou não do processo – se se verificar que não há qualquer situação de risco ou perigo, o processo é arquivado. Por sua vez, se se verificar a situação de perigo ou risco, reúnem uma comissão alargada<sup>3</sup> para analisar o risco; ou restrita<sup>4</sup> (nos casos de perigo que exijam uma intervenção individualizada e específica), nas quais se procede à deliberação, com base na análise dos dados recolhidos, das medidas de promoção e proteção a aplicar – meio natural de vida ou de colocação. Feita a análise, chega-se a um acordo de promoção e proteção, assinado por todos os intervenientes, dando-se posteriormente início à execução e acompanhamento das medidas, por um período máximo de 12 meses.

Passados esses 12 meses, se o perigo for removido, o processo é arquivado – e destruído dois anos após o arquivamento. Por sua vez, se o perigo se mantiver, mantém-

---

<sup>3</sup> As comissões alargadas devem ser compostas por um representante de cada instituição da comunidade, ou seja, das entidades políticas municipais e/ou da freguesia, da segurança social – de preferência com formação na área de serviço social, psicologia ou direito –, um representante dos Ministérios da Educação e Saúde, das IPSS ou ONGs do território da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, das forças de segurança, um representante dos organismos públicos de emprego e formação profissional, das associações recreativas, desportivas ou culturais, das associações de jovens e quatro cidadãos eleitores com especiais conhecimentos ou capacidade para intervir na área de crianças e jovens (art. 17.º da lei n.º 147/99).

<sup>4</sup> Compõem esta comissão (restrita) o presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, os representantes municipais/freguesia, segurança social, educação e saúde, quando não exercem o cargo de presidente; esta comissão deve ser composta por um número ímpar de membros, superior a 5, e deve ter na sua composição membros de diversas áreas relevantes em matéria de infância e juventude (art.º 20.º da lei n.º 147/99).

se manutenção do mesmo e as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens encaminham o processo para o Ministério Público. Caso a Comissão não tenha o consentimento, o processo é automaticamente encaminhado para o Ministério Público. Os projetos de intervenção são individuais e adaptados às características e necessidades de cada criança. Os intervenientes têm o direito que lhes seja explicado todo o processo e, quando a criança tiver capacidade e maturidade para o fazer, prevê-se que participe no desenhado do mesmo (art.<sup>os</sup> 63.º, 66.º, 78.º, 79.º e 80.º da lei n.º 147/99; Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens b).

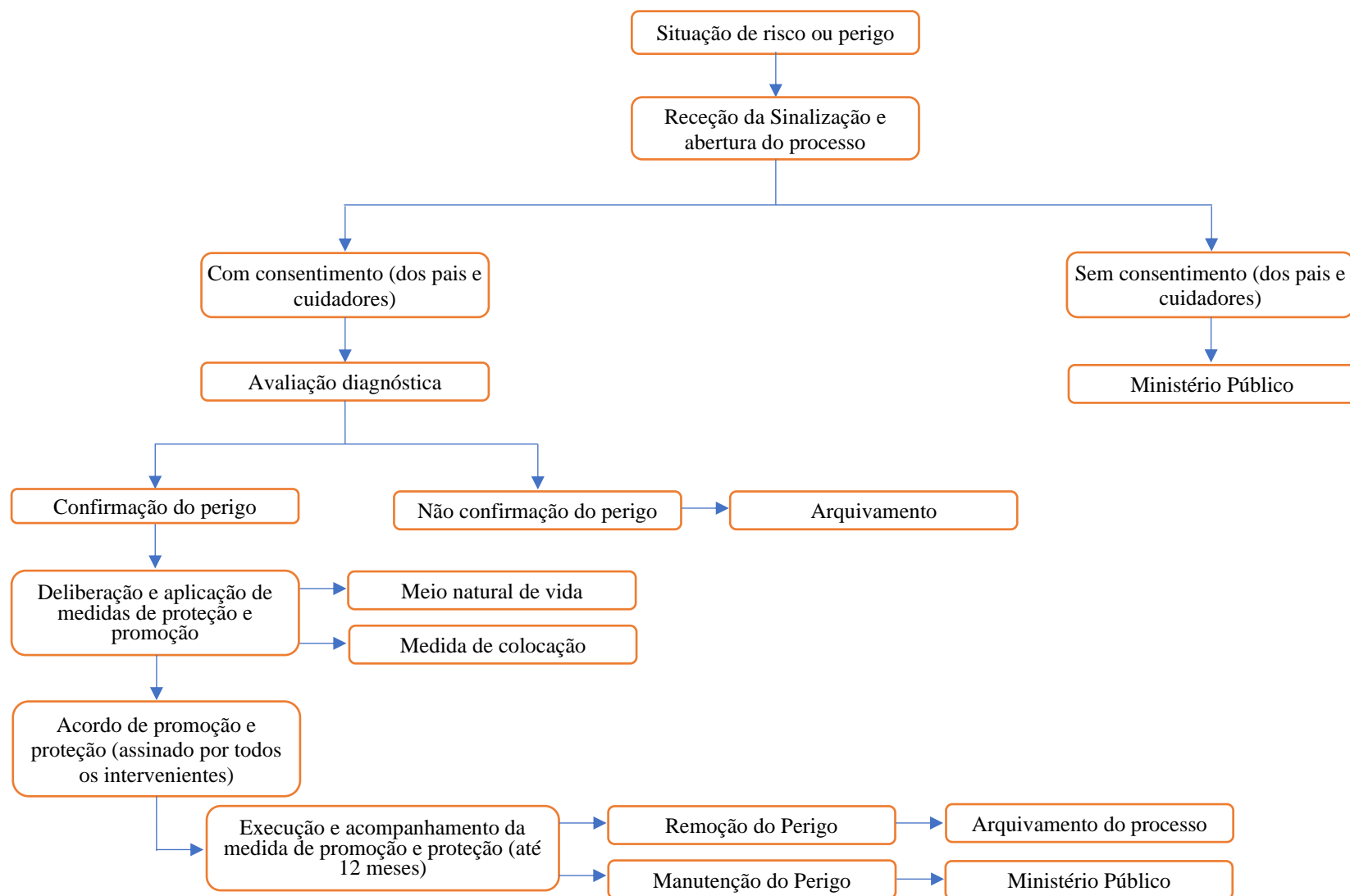


Figura 1 - Esquema de ação das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, adaptado de Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens b.

Nas situações de risco a atuação é essencialmente de prevenção, dado que o objetivo da intervenção é reduzir o mesmo, impedindo que este evolua para uma situação de perigo. É nesse sentido, e de forma individualizada, que a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens tem a responsabilidade de avaliar a situação e, em parceria com a criança e a sua família, desenhar um projeto, conforme os objetivos determinados, que respondam à necessidade da criança. Embora esta intervenção seja específica para cada caso, o estado disponibiliza duas respostas sociais genéricas desenhadas para esses casos de prevenção, são estas: Centros de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental e equipas de rua de apoio a crianças e jovens. Estes apoios decorrem de medidas de promoção e proteção em meio natural de vida, que procuram essencialmente dar auxílio psicopedagógico e social às famílias e crianças.

Os Centros de Apoio à Família e Aconselhamento Parental são uma medida de prevenção e apoio em situações de risco dirigida às crianças e suas famílias. O objetivo destes centros é o de construir uma parentalidade positiva, assegurando a satisfação das necessidades físicas, mentais, emocionais e sociais das crianças e o (re)estabelecimento de relações positivas no seio familiar. O reforço das competências parentais e sociais das famílias e respetivas crianças, é outro objetivo destes centros, que visa igualmente estabelecer relações entre a família e a comunidade – vizinhos, entidades, agentes, etc., de modo a que se tornem autónomas e capacitadas de exercer a sua ação, quer enquanto cidadãos, quer enquanto família. Para tal, estes os centros disponibilizam o acompanhamento à família e programas de formação para o exercício da parentalidade (Instituto de Segurança Social, 2017; art.ºs 39, 40, 41 e 42 da lei n.º 147/99).

A sua atuação, organização e funcionamento está determinado na portaria 139/2013 de 2 de abril. Esta portaria define que cada caso é avaliado individualmente e, consoante as necessidades e realidade da família, procede-se ao desenho e implementação de um plano integrado de apoio familiar – com a duração de um ano e possibilidade de prolongar por mais um ano –, e avaliações semestrais da evolução e desempenho das famílias e atores envolvidos.

Quando as crianças recusam o apoio institucional ou intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e do Ministério Público, como o caso das crianças que não têm uma casa, sobrevivendo à merce e custa da prostituição, tráfico,... bem como da suas famílias (muitas vezes também eles fazem parte dessa subcultura marginalizada (Camacho, 2011), a desenvolver as suas próprias regras num sistema à margem das

normas sociais, são chamadas a intervir as equipas de rua de apoio para crianças e jovens. Estas equipas têm como objetivo promover a reintegração das crianças na família, escola e comunidade – repare-se que muitas vezes estas crianças não frequentam a escola nem têm lugar certo para pernoitar. A reintegração pretende retirar as crianças da rua e construir e desenvolver um projeto de vida saudável, que lhes permita trabalhar competências num espaço e condições apropriadas para o estabelecimento de relações interpessoais e sociais positivas.

As questões do consumo e tráfico de estupefacientes, a prostituição e comportamentos desviantes são parte da intervenção destas equipas. Constituindo-se assim outra área de intervenção e prevenção que, se necessário, passa pelo encaminhamento para programas de inserção social, com o intuito de despistar situações de risco e sensibilizar para a mudança de comportamentos. Procuram ainda satisfazer as necessidades básicas de alimentação, higiene, saúde e vestuário – muitas vezes a única intervenção que lhes permitem realizar (Instituto de Segurança Social, 2017).

Quando nenhuma destas iniciativas, associadas ou independentes das medidas de prevenção primárias, resulta e/ou não haja algum parente, direto ou indireto, com equilíbrio e estabilidade que se responsabilize pela criança, são tomadas medidas mais severas, nomeadamente, a retirada da criança à família – medidas de colocação. O objetivo desta intervenção não é o de retirada da criança do seu meio familiar permanentemente, mas de trabalhar as relações entre a família e a criança, de modo a assegurar-se um ambiente positivo entre as mesmas.

Estas “medidas de colocação” podem ser o acolhimento familiar e o acolhimento institucional, em Lares de Infância e Juventude (LIJ) ou Casas de Acolhimento Temporário (CAT), dependendo da decisão da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou do Tribunal, segundo o projeto desenhado para cada criança. Em ambas, as crianças têm o direito ao contacto com os pais, para que essas competências e relações sejam desenvolvidas – apenas quando, por decisão do tribunal, este contacto é considerado prejudicial para o desenvolvimento da criança, é que poderá ser proibido (art.º 9.º da Convenção sobre os Direitos da Criança).

Durante período de acolhimento é determinante o desenvolvimento de competências sociais e pessoais da criança, assim como o acesso à educação e/ou formação, de preferência na instituição onde esteja previamente matriculada (de modo a não retirar a criança do seu contexto social e não quebrar as relações que já tem estabelecidas com os pares). A salvaguarda da saúde (física e psicológica) da criança e o

respeito à individualidade, identidade e espaço pessoal das mesmas são os objetivos primordiais das instituições de acolhimento. Este trabalho é idealmente desenvolvido em parceria e cooperação com a família, potenciando as relações e competências familiares, assim como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens responsável pelo processo das crianças, sendo necessário manter o contacto com as mesmas, de modo a que o processo seja acompanhado e se garanta que os objetivos do plano de intervenção estão a ser cumpridos (Instituto de Segurança Social, 2017; art.º 21.º do Decreto-Lei n.º 11/2008).

No que respeita ao acolhimento familiar para crianças e jovens trata-se, como o próprio nome indica, do acolhimento temporário em famílias. Este acolhimento só pode ser realizado por cidadãos, entre os 25 e 65 anos de idade e é indispensável que as famílias de acolhimento tenham competência e habilidade para o tratamento de uma criança, assim como para assegurar a prestação dos cuidados necessários para o seu desenvolvimento integral, durante um certo período de tempo – não se trata de adoção, mas sim de uma medida com a qual se pretende a reintegração das crianças no seu meio familiar (art.º 46.º da lei n.º 147/99; art.ºs 7.º, 8.º, 14.º e 2.º do Decreto-Lei n.º 11/2008).

Se a medida desenhada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou pelo tribunal, passar pelo acolhimento residencial, este pode ser realizado em duas modalidades: resposta em situações de emergência, as Casas de Acolhimento de Emergência (CAE), no caso das crianças que se encontram numa situação de perigo eminente, porém ainda não têm desenhado o projeto de intervenção; e as Casas de Acolhimento Temporário (CAT) e os Lares de Infância e Juventude. Nestas duas últimas instituições, já está desenhado o projeto, tendo em conta as necessidades e características das crianças, no entanto têm algumas diferenças na sua estruturação (Instituto de Segurança Social, 2017).

As CAT, algumas delas com a valência de CAE, são dirigidas a todas as crianças até aos 18 anos, em situação de perigo, às quais a comissão ou o tribunal decretaram uma medida de promoção e proteção que implica o afastamento da criança à família, num período igual ou inferior a 6 meses. Se a medida implicar a permanência por mais de 6 meses, ou no decorrer do projeto de intervenção se verifica essa necessidade, as crianças são encaminhadas para os Lares de Infância e Juventude (LIJ) (idem.).

Em ambos os casos, o objetivo é disponibilizar alojamento num ambiente seguro, o mais próximo possível a uma estrutura familiar, com uma intervenção socioeducativa adequada a cada criança, que contribua para a satisfação das suas necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais, possibilitando o desenvolvimento integral das crianças.

Esta intervenção passa idealmente por pôr em prática ações e orientações que levem as crianças a desenvolver as competências referidas no plano de intervenção. Complementarmente, idealiza-se que se trabalhe com as famílias e instituições sociais, de modo a reintegrar a criança na família e/ou no contexto social. Esta reintegração pressupõe o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias para que consiga ser um cidadão ativo, consciente e exemplar (Instituto de Segurança Social, 2017; art.ºs 49.º, 50.º e 51.º da lei n.º 147/99). Uma vez que o estágio foi desenvolvido num Lar de Infância e Juventude, será aprofundado, mais a frente, as competências, constituição e orientações políticas para estes lares.

As crianças que perfaçam os 15 anos e cujo projeto de vida passe pela autonomização para a vida adulta e não pela reintegração na família ou adoção (e for deliberado pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou pelo Tribunal/Ministério Público), as crianças e jovens são inseridos em apartamentos de autonomização, localizados no seio da comunidade e estruturas principais das mesmas, promovendo a inclusão social. Nestas casas, é trabalhada a autonomia e capacitação para a vida adulta – desde a gestão financeira, às lides domésticas e cuidados pessoais –, sendo responsabilidade da instituição encarregue pelos apartamentos assegurar o acesso à escola ou mercado de trabalho, e o apoio psicológico, social e material (Decreto-Lei nº 2/86 de 2 de janeiro; Instituto de Segurança Social, 2017).

O artigo 4.º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo determina que as entidades devem implementar as modalidades de intervenção expostas anteriormente, seguindo os seguintes princípios: (1) a salvaguarda do superior interesse da criança, sem que seja posto em causa o superior interesse da criança em detrimento do interesse do(s) adulto(s) por eles responsáveis; (2) o respeito pela intimidade e privacidade, e a reserva da vida privada das crianças; (3) a intervenção precoce e mínima, ou seja, intervir assim que a situação seja conhecida, com a menor invasão e alteração possível e de forma adequada à sua realidade; (4) a responsabilidade parental, trabalhando no sentido de promover e desenvolver as competências parentais e as relações familiares, dando igualmente bastante importância às relações preexistentes e significativas (afetivas, psicológicas e estruturantes para o seu desenvolvimento); (5) a prevalência da família – em todos os casos de intervenção é preferencial que as famílias integrem o projeto e mantenham o contacto com as crianças, excetuando os casos em esse contacto viola de alguma forma o superior interesse da criança, a sua identidade cultural, religiosa, moral e nacional, ou que ponha em causa qualquer direito contemplado na convenção; (6) a

obrigatoriedade da informação, ou seja, os intervenientes – crianças com mais de 12 anos que demonstrem capacidades cognitivas e de discernimento da realidade, pais/representantes legais/tutores, família próxima e pessoas de referência consideradas pela entidade promotora como relevantes para a intervenção – têm, por direito, acesso à informação e motivos da intervenção, podendo em qualquer momento participar nos processos de decisão e estruturação dos projetos.

As medidas desenhadas são aplicadas apenas quando há o consentimento expresso e escrito, de ambos os pais (excetuando se um dos progenitores não tiver possibilidade de estar presente e/ou incontactável ou esteja impedido de exercer as suas responsabilidades paternas), representantes legais ou pessoa que tenha a guarda de facto da criança/jovem e da própria, caso tenha mais de 12 anos de idade. A estes casos excetuam-se as intervenções de emergência, nas quais não é necessário consentimento para a retirada da criança, mas sempre necessário para a continuidade do caso nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (artigos 8º, 9º, 10º e 91.º da lei n.º 147/99).

Os intervenientes podem se recusar a intervenção em qualquer momento. Nessas circunstâncias, o caso é dirigido ao Ministério Público que apenas atua nas seguintes situações: quando não é dado ou é retirado o consentimento, ou a criança recusa o apoio; caso não haja uma Comissão de Proteção de Crianças e Jovens no município ou freguesia da criança ou esta não tenha competência ou meios para aplicar medidas de promoção e proteção necessárias; quando os responsáveis pelo consentimento estejam acusados ou indiciados por crime ou tentativa/efetivação de abusos sexuais à criança; nos casos de intervenção de emergência ou que a intervenção do Ministério Público esteja contemplada no projeto de intervenção; em qualquer processo que o Ministério entenda ser desadequado ou ilegal; e quando, ao fim de 6 meses após ter sido dado o consentimento, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ainda não tiver mobilizado a intervenção e os pais requeiram a intervenção judicial. É ainda da responsabilidade do Ministério Público acompanhar o trabalho das Comissões e entidades com competência em matéria de infância e juventude (art.ºs 11.º e 72.º da lei n.º 147/99).

Este trabalho é realizado com crianças até aos 18 anos de idade, com possibilidade de estender até aos 21 ou 25 anos, conforme o projeto de vida da criança (se estiver a estudar ou em algum processo de formação profissional e renovar o pedido de manutenção da medida), sinalizadas pelas várias instituições da sociedade, ou cidadãos testemunhem ou tenham conhecimento da violação dos direitos da criança, ou que o seu desenvolvimento integral esteja a ser posto em causa.



Toda e qualquer intervenção procura que seja desenvolvida no sentido de retirar a criança do perigo ou eliminar o risco, proporcionando um ambiente seguro e protegido, com condições de saúde, formação, educação, bem-estar, higiene e que estimule o desenvolvimento integral da criança e família, preferencialmente no seio da sua família

### **3. Os Lares de Infância e Juventude**

Uma vez descritas as respostas sociais disponibilizadas pelo estado português, importa aprofundar um pouco mais do que é a realidade dos Lares de Infância e Juventude, nomeadamente no que respeita à sua organização interna – espaços, horários, relações, higiene... –, aos direitos dos jovens e o processo de acolhimento nestas instituições. Apresenta-se nesta parte do capítulo as expectativas do perfil do trabalhador nestas instituições, bem como o que um futuro trabalhador pode esperar destas e nestas mesmas instituições.

Como referido anteriormente, os Lares de Infância e Juventude, são unidades de acolhimento de crianças e jovens em situações de perigo, por um período superior a 6 meses. O objetivo primordial destas instituições é o de garantir a proteção destas crianças e jovens, bem como das suas famílias, garantindo aquilo que é considerado “um meio familiar alternativo”. As crianças e jovens encontram nos lares um local onde as suas necessidades são o motor de funcionamento, para o seu desenvolvimento integral, equilibrado e adequado. Legalmente, estas instituições estão orientadas e delimitadas pela lei 147/99 de 1 de setembro – Lei da Proteção de Crianças e Jovens em Perigo na qual estão explicitadas as linhas orientadoras deste tipo de instituições, assim como pelo manual de boas práticas do Instituto de Segurança Social (Instituto de Segurança Social, s.d).

No que respeita aos recursos humanos, os lares devem ter uma equipa técnica pluridisciplinar, de preferência composta por profissionais formados em psicologia e/ou nas áreas de trabalho social; uma equipa educativa – composta por profissionais com formação para a o acompanhamento socioeducativo destas crianças e jovens, e auxiliares de ação educativa –, e ainda uma equipa de serviços gerais. Quando não se verifique a existência de respostas sociais como centros de saúde, instituições de desporto e ocupação de tempos livres ou da área jurídica, é aconselhada a cooperação de colaboradores das áreas da medicina, enfermagem, direito e organizações de ocupação de tempos livres, de modo a corresponder com as demais necessidades que as crianças podem ter, respondendo

a uma multiplicidade de áreas fundamentais para a formação pessoal e integral do ser humano (art.º 54.º da lei n.º 147/99; Instituto de Segurança Social, s.d.).

Nestas instituições, abertas 24h por dia, todos os dias, são acolhidos jovens e crianças independentemente do sexo, etnia, condições de saúde, crenças religiosas ou qualquer outro motivo de discriminação. Segundo o manual de boas práticas, o diálogo é a maneira mais eficiente de educar e ajudar a desenvolver qualquer criança ou jovem, como tal, idealmente, procura-se que o diálogo seja a base da prática nos lares e casas de acolhimento procurando desenvolver as suas ações, onde as crianças e jovens participem nos processos de tomada de decisão e tenham voz naquela que é a sua casa (Instituto de Segurança Social, s.d; alínea c) do ponto 1 do art.º 58.º da lei n.º 147/99).

Afigura-se fundamental que profissionais e futuros profissionais destas instituições estejam conscientes da complexidade das situações vivenciadas pelas crianças, pela dificuldade da superação das suas vivências, e da importância da organização e do funcionamento da vida no lar para se assegurar o bem-estar das crianças. A instituição de acolhimento é uma oportunidade para orientarem e definirem novos objetivos, mas para isso é necessário que lhe seja dado o apoio e acompanhamento necessários à gestão da dor e dos desequilíbrios provocados a vários níveis (emocional, afetivo, identitário, social, etc). É necessário que se respeite o tempo de cada criança, sem a pressionar, mas ajudando e acompanhando o processo, de modo a que consigam desenvolver-se da melhor maneira, em equilíbrio consigo e com os outros, assegurando-se o seu bem-estar (Instituto de Segurança Social, s.d).

### **3.1 O acolhimento e o projeto de vida**

O acolhimento de uma nova criança aconselha-se que seja realizado com uma forte componente emotiva e acompanhado regularmente, para que o novo residente seja acompanhado na sua adaptação e integração no grupo e na rotina da casa. Uma vez que vínculo afetivo com a sua família e comunidade é uma componente muito importante, dado que o objetivo deste tipo de intervenção é a reinserção da criança na família e o trabalho ser realizado simultaneamente com a família no sentido da reeducação para a parentalidade e capacitação para a integração equilibrada, consciente e segura das crianças no seu lar, o manual de boas práticas para o acolhimento residencial destaca a importância pelo estímulo pela lembrança das memórias boas que tem guardadas consigo. A gestão das perspetivas e sentimentos em relação aos pares e família, consoante o projeto

de vida e os objetivos da intervenção é outro dos aspetos determinantes do papel dos educadores (Instituto de Segurança Social, s.d).

Segundo o manual de boas práticas (Instituto de Segurança Social, s.d), o acolhimento prevê-se que seja realizado num ambiente de descontração e acolhedor, com disponibilidade de todos para receber este novo membro. A criança pode ser acolhida com uma “festa de boas vindas”, de preferência realizada e organizada pelos restantes residentes, mas é igualmente necessário que haja uma conversa privada entre a criança/jovem e o responsável pela instituição. Conversa essa que se pretende que se desenvolva de forma aberta, descontraída e franca, onde ambos estejam inteiramente focados no diálogo – sem interrupções, estímulos externos ou com outra atividade paralela –, para que os dois estejam envolvidos e esclareçam todas as suas dúvidas. Espera-se que o adulto transmita confiança e esperança no futuro, não só no acolhimento como em todo o tempo que a criança esteja sob a sua responsabilidade. Quando uma criança nova chega à instituição, é necessário que se faça um diagnóstico interdisciplinar (médico, psicológico, social e jurídico).

Numa perspetiva de educação para o otimismo, é necessário que, com a criança/jovem, seja construído e constantemente atualizado o seu projeto de vida (Instituto de Segurança Social, s.d). Este é idealmente concebido em interação, relação e contacto com a família, tendo como objetivo a reintegração do residente na família e comunidade de origem. Caso não seja possível, o projeto de vida pode passar pela adoção ou outros objetivos que melhor se adequem à necessidade da criança. O projeto de vida é então construído tendo em conta a informação passada pela entidade responsável pela intervenção da criança (Comissões de Proteção de Crianças e Jovens ou Ministério Público), os objetivos do programa de intervenção, as necessidades da criança, mas também as suas ambições e objetivos – sempre que possível, é aconselhada a integração da criança no desenho dos projetos (tanto o de vida como o de intervenção) assim como a sua família também pode ser ouvida. Trata-se de um processo individual e organizado, que contém todos os dados relativos à situação pessoal, familiar e social da criança, com os quais se desenham objetivos e estratégias para o desenvolvimento da criança/jovem (Instituto de Segurança Social, s.d).

Aquando o acolhimento da nova criança na instituição, é igualmente necessário que se trabalhe com as crianças que já a habitam, de modo a que esta nova presença não destabilize a rotina e organização, ou os comportamentos das restantes crianças. Nesse sentido, uma resposta adequada às suas necessidades passa pelo trabalho interdisciplinar,

no qual as equipas trabalham em sintonia, para que consigam orientar-se no sentido de melhor se adaptarem às características e necessidades das crianças e jovens, assim como prever possíveis comportamentos adaptativos da instituição e das restantes crianças ao novo elemento (Instituto de Segurança Social, s.d).

### **3.2 A instituição**

Na relação com estas crianças e jovens, assim como com qualquer outra pessoa, há que seguir e respeitar os princípios e valores do cuidar. O Instituto de Segurança Social (Instituto de Segurança Social, s.d) sugere que esta interação seja assente nos seguintes valores e princípios: (1) da dignidade da pessoa humana, provida de direitos e princípios socialmente reconhecidos, sendo de evitar fazer expressões que diminuam o outro; (2) do respeito, como sinal de apreço pela outra pessoa, pelo seu valor e consideração; (3) individualidade, sendo este um dos aspetos a ter em conta nas decisões a tomar (a identidade de cada criança e colaborador); (4) autonomia no trabalho e na vida da criança; (5) capacidade de escolha, que contribui para o equilíbrio emocional e físico; (6) privacidade e intimidade; (7) igualdade e equidade – todos são iguais e nenhum é privilegiado ou prejudicado em função das suas características, todos têm direito à sua identidade, crenças, preferências,..., mas todos têm formas diferentes de ser e estar, como tal, a atuação também é adequada a cada um; (8) participação, a “palavra de ordem” nestas instituições – as crianças fazem parte da estrutura residencial, dessa forma, é ideal que façam parte dos processos de tomada de decisão, nomeadamente no que respeita à rotina e organização do seu tempo (Instituto de Segurança Social, s.d).

Neste sentido, a casa deve ser organizada como se fossem uma verdadeira família – com horários e rotinas, respeitando a individualidade e necessidades de cada um – mas sempre com o intuito de fazerem pelo menos o jantar juntos, de modo a fomentar as relações interpessoais e o bom ambiente. Procura-se que todos estejam à vontade para exprimir as suas vontades, que serão atendidas no momento de tomada de decisão. Por exemplo, é importante que os residentes possam escolher o seu quarto (quando possível), os seus interesses, hábitos e práticas religiosas, crenças e grupos de pertença, *hobbies*, forma como quer ser tratado, respeitando e estimulando a sua identidade pessoal, social e/ou religiosa (Instituto de Segurança Social, s.d).

É sempre diferente viver num lar, às vezes mais difícil do que em sua casa, mas é necessário que esta mensagem seja transmitida com uma mensagem positiva e dinâmica, no sentido em que tudo o que será desenvolvido para o seu superior interesse e sempre

tendo em conta a sua perspetiva, identidade, preferências e interesses, para que possa ter um futuro melhor. Faz parte da competência dos trabalhadores, dar espaço e procurar deixar as crianças à vontade para partilhar as suas angústias, desconforto, algo que não estejam de acordo, partilhar as suas perspetivas e ser ele/ela próprio/a (Instituto de Segurança Social, s.d).

### **3.3 Os horários e rotinas**

Embora seja necessário estabelecer uma rotina específica da casa – contribuindo para a estabilidade emocional da criança –, é igualmente necessário que haja uma flexibilidade dentro desses horários. Esta flexibilidade permite corresponder com as necessidades de cada um, bem como respeitar a liberdade e poder de escolha de quando fazer as suas tarefas (dentro dos horários estipulados na instituição), ou seja, que a criança/jovem sinta que tem controlo nas suas ações, trabalhando a autonomia e responsabilização (Instituto de Segurança Social, s.d).

O horário de levantar e deitar é gerido conforme a necessidade, hábitos e compromissos de cada residente, respeitando as horas de sono necessárias para que o cérebro e músculos descansem. Cada criança e jovem tem os seus hábitos e ritmos de sono, como tal, é natural que os jovens queiram (e fiquem) acordados até mais tarde, mas é necessário que esse sono seja repostado, desde que nesses momentos não interfiram ou prejudiquem os horários do colega de quarto (Instituto de Segurança Social, s.d).

Os jovens e crianças têm horários e rotinas diferentes, pelo que é aconselhado que as horas de refeição sejam amplas e dentro de um horário alargado. Ao fim de semana este horário pode ser mais variado, mas sempre com limites específicos para não fugir a essa rotina e regras. A refeição é um momento privilegiado de promoção e desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo. Como tal, idealiza-se que seja um momento de partilha e encontro, fortalecendo as relações dos residentes, e com o maior número possível de pessoas à mesa – esta é uma boa altura para tratar pacificamente conflitos ou, por outro lado, evitá-los quando perturbadores. A tranquilidade e calma, bem como a interação positiva e descontraída são igualmente características ideais do ambiente da mesa, para tal é necessário que sejam estabelecidas regras, hábitos e formas de estar à mesa. O serviço das refeições é igualmente um momento ordeiro – cada criança serve-se em pequenas quantidades de cada vez e esperar pelo seu tempo (Instituto de Segurança Social, s.d).

A confecção, composição e apresentação das refeições deve ser realizada com cuidado e em quantidades suficientes para as necessidades de cada um, sendo necessário que haja uma certa variedade na ementa em todas as refeições<sup>5</sup>, desenvolvida preferencialmente com o apoio de um nutricionista e tendo por base os princípios de uma alimentação saudável. As crianças e jovens podem ajudar na confecção das refeições e compras dos ingredientes, estimulando assim o trabalho de equipa, participação e competências. Nas compras promovem as competências de autonomia, autogestão, participação, seleção criteriosa e comparação de produtos (Instituto de Segurança Social, s.d).

Aquando da seleção da ementa é necessário atender a alergias e prescrições médicas, e evitar-se refeições que nem todos gostem, mas sem se anular os momentos em que isso acontece – nesses é preciso fazer a criança perceber que não se está a atentar às suas preferências e gostos, mas sim que se sucedeu por uma razão, não sendo necessário que se desenvolvam sentimentos de frustração ou desespero (Instituto de Segurança Social, s.d).

### **3.5 O brincar**

Todo o ser humano brinca. Os bebés brincam com os seus membros, as crianças consideram todos os objetos brinquedos e os jovens e adultos brincam nos jogos de telemóvel, nos livros de colorir e em tantas outras coisas. Brincar é importante e necessário para o desenvolvimento de todos, quer seja com os outros, ou com objetos, neste sentido, Gadotti vai mais além e defende que “brincar é um dever para a criança. Não é só um direito. Brincar é a extensão do direito de aprender” (Gadotti, 2009, p. 44), (Instituto de Segurança Social, s.d).

Brincar é um direito. Serve de refúgio. Tendo em conta o contexto histórico de cada um, é necessário que encontre na instituição um ambiente firme, mas descontraído, onde a criança/jovem tem tempo para si, para brincar e para interagir. As instituições devem disponibilizar jogos, brinquedos e outras distrações para as diversas idades e públicos a que se dirigem. Quando mais velhos, podem ter autonomia na seleção dos jogos e brincadeiras que querem adquirir, assumindo eles mesmos a responsabilidade de os comprar – se possível –, mas sempre com o consentimento do responsável pelo

---

<sup>5</sup> Os lares devem oferecer 5 refeições: pequeno almoço, almoço, lanche, jantar e ceia, durante as quais o “petiscar” deve ser negociado e controlado, sem exageros e com afeto (Instituto de Segurança Social, s.d.).

jovem/criança. O cuidado e conservação dos brinquedos é da responsabilidade dos jovens e das crianças, assim como o arrumar (Instituto de Segurança Social, s.d).

### **3.5 As tarefas individuais**

Assim como é aconselhado que os residentes participem nos processos de tomada de decisão e que tenham espaço de brincadeira e distração, também o é que contribuam para o cuidado da casa que é de todos – assim como acontece em família. Como tal, é indicado que as crianças e jovens tenham tarefas distribuídas por cada um, sendo da responsabilidade dos trabalhadores deixar claro qual a sua tarefa e que não são uma punição ou castigo (Instituto de Segurança Social, s.d).

As tarefas domésticas devem ser desempenhadas de acordo com o seu desenvolvimento e capacidades pessoais, todos os dias. O tempo e distribuição das tarefas deve ser realizado e negociado em grupo e distribuídas por todos com equidade, tendo sempre em conta os horários, responsabilidades e afazeres de cada jovem/criança, para que não seja prejudicado – fazer desse momento um jogo é uma opção para tornar as tarefas mais apelativas e menos negativas.

### **3.6 O contacto com o exterior**

A inclusão comunitária é outro aspeto a ser estimulado. A frequência e participação em dinâmicas realizadas no contexto social em que o lar está inserido é uma das dinâmicas que permite essa inclusão e pertença à sociedade. Estas atividades permitem o contacto com outras pessoas, a integração na sociedade e, como não podia deixar de ser, é palco de desenvolvimento de competências sociais. No entanto, estas não são obrigatórias ou escolhidas pelos adultos, mas sim pelas crianças e jovens, segundo os seus interesses e de modo a que se encaixem nas rotinas da casa e da criança/jovem (Instituto de Segurança Social, s.d).

Todos os residentes podem receber visitas (família e amigos), desde que estes não prejudiquem a estabilidade emocional do(s) residente(s) ou o(s) coloque(m) em perigo, devendo a equipa sempre informada e respeitando as rotinas e horários da casa. Aliás, a receção e envolvimento com outras pessoas e a permanência delas na instituição é importante para que se diminuam os aspetos negativos de estar num lar, se envolva a família na intervenção feita nesse espaço, e estimulando e promovendo a interação e relação de amizade, com o devido “controlo”. Estas visitas são idealmente debatidas com as crianças, no sentido de assegurar a segurança e bem-estar de todos – é a casa de um,

mas também é a casa de todos e onde todos se sentem seguros antes de se abrir a estrutura residencial (Instituto de Segurança Social, s.d.).

### **3.7 Conflitos**

É natural e comum que nestas instituições o conflito esteja presente, até porque estes jovens e crianças estão num ambiente que não é o familiar e com outras pessoas com quem muitas vezes não se identificam. Como tal, o conflito é natural que aconteça, mas é necessário saber atuar no sentido de os gerir e prevenir (Instituto de Segurança Social, s.d.).

Os conflitos são situações e comportamentos ou interesses de duas ou mais pessoas que colidem, gerando-se confronto entre as partes. Muitas vezes os conflitos nascem da frustração e desagrado de acontecimentos que em nada estão relacionados com o conflito. O adulto assume um papel determinante na gestão deste conflito, sendo necessário que tenha sensibilidade e prudência nas palavras e comportamentos de ambas as partes e os seus, para que consiga que exponham os seus sentimentos e seja possível ajudar a gerir as emoções que estão a gerar o conflito. Por esse motivo, quando deparados com uma situação de conflito, espera-se que o adulto responsável procure entender onde está a origem desse conflito – se tem algum motivo “por de trás”, ou se é efetivamente porque algo aconteceu entre os envolvidos (Instituto de Segurança Social, s.d.).

Qualquer comportamento agressivo, físico ou verbal, é falta de respeito e inadmissível, como tal devem ser evitadas condições que levam a esta adoção comportamental (como o *stress*). Caso se suceda, é necessário, com uma linguagem sensata, linguagem corporal e tom de voz tranquilo, sereno e seguro, serenar as pessoas. Se incorrer na falta de segurança de algum dos indivíduos e o colaborador não conseguir controlar a situação sozinho, deve chamar outro membro da equipa e, mais tarde, discutirem o sucedido em equipa (Instituto de Segurança Social, s.d.).

### **3.8 A higiene e cuidados de saúde**

A higiene é um determinante no desenvolvimento saudável de qualquer um de nós – interfere com a autoestima, a forma como se convive e interage com o outro e com a saúde. Assim sendo, é necessário estabelecer rotinas e hábitos de higiene autónomos e responsáveis – que muitas vezes os jovens não tinham antes – de modo a evitar constrangimentos e a consequente dificuldade em integrar na sociedade e contextos sociais. É normal que quando são mais novos precisem de maior apoio e



acompanhamento, devendo sempre ser estimulada a autonomia e responsabilidade (Instituto de Segurança Social, s.d).

Cada criança tem direito aos seus utensílios base de higiene (escova do cabelo, escova e pasta de dentes, toalhas, champô, gel de duche, desodorizante...). E durante o processo de higienização idealmente procura-se que seja um momento em que se respeite a intimidade e privacidade de cada um, independentemente da idade. A higiene, escolha da roupa e cuidados com a imagem devem ser estimulados e realizados autonomamente (Instituto de Segurança Social, s.d).

No que respeita à saúde, o cidadão português direito ao boletim de saúde infantil e juvenil, onde está agrupada e arquivada toda a informação relevante sobre a condição da criança/jovem. Todos os jovens e crianças devem ser acompanhados por um profissional de saúde, de modo a responder às suas necessidades, com pelo menos uma consulta anual. No caso de haver residentes medicados, a mediação é guardada num local seguro, ao qual os residentes não tenham acesso. A criança ou jovem deve sempre ser acompanhado na ida ao médico, mas o adulto entra apenas se a criança/jovem quiser – qualquer emergência é comunicada ao representante legal e à família do residente (Instituto de Segurança Social, s.d).

O adulto responsável por estas crianças e jovens não deve ir com a assunção de que é o “bonzinho” e as crianças e jovens os “coitadinhos”, mas sim enquanto parceiros, dignos e briosos. Todos os percursos são difíceis, com momentos bons e menos bons, mas é necessário que se respeite o espaço pessoal de traçar e percorrer esse caminho individualmente.

## **Capítulo II –Enquadramento teórico**

Feito o enquadramento legal, importa agora situar o leitor quanto ao contexto e temática teóricos sobre os quais se desenvolveu o estágio curricular, objetivo para o qual se reserva o presente capítulo. Considerando o público e contexto do estágio, segue-se a apresentação da temática da infância e juventude aos olhos dos teóricos destes temas, complementando com a informação descrita no capítulo anterior. Seguidamente apresenta-se dos conceitos de o risco e o perigo, agora na perspectiva teórica dos mesmos, bem como alguns fatores promotores e preventivos destes.

Apresentada esta temática, foca-se a atenção para a área da Educação e Formação e Educação Não formal e Informal, uma vez que é esta a área de estudo e atuação. Completa-se a contextualização teórica com a abordagem aos temas que se prendem com o desenvolvimento integral, a autoestima, o autoconceito e a autonomia para a vida adulta, pois estes são aspetos do desenvolvimento integral importantíssimos de desenvolver com este público.

### **1. A Infância e Juventude**

Ao contrário do que acontece do ponto de vista legal que, como apresentado no capítulo anterior, o ser humano é considerado criança até aos 18 anos de idade (art.<sup>os</sup> 1.º da Convenção sobre os Direitos da Criança e 122.º do Código Civil Português). Do ponto de vista sociológico, psicológico e biológico considera-se que o ser humano até se tornar adulto passa por diferentes processos de desenvolvimento das demais áreas do seu ser, desde as questões físicas – relativas ao desenvolvimento e maturação do corpo, da saúde e habilidades motoras; às psicossociais, relativas à personalidade, emoções e relações sociais; e cognitivas, do pensamento, aprendizagem, o Homem está em constante mudança e desenvolvimento, que lhe conferem diferentes estágios de desenvolvimento (Papalia & Feldman, 2013).

Segundo Papalia e Feldman (2013) ao longo desse desenvolvimento, o ser humano passa por diferentes estágios que compõem 4 etapas da vida socialmente construídas: a infância, a juventude, a idade adulta e a velhice. Para o presente capítulo, e atendendo ao facto de que o estágio desenvolvido teve como público crianças e jovens, o presente capítulo foca as características da infância e juventude.

Embora biologicamente não haja uma idade específica que determine o período destas etapas de vida, os autores tendem a esquematizar o desenvolvimento humano,

especialmente durante a infância, em diferentes fases. Segundo a teoria psicossocial de Erikson, que pressupõe que o indivíduo se desenvolve através das exigências internas do ego e do meio onde está inserido – é resultado da relação consigo e com o meio –, sendo o desenvolvimento analisado tendo em conta o ambiente onde se desenvolve (Rabello & Passos, s.d).

Na sua teoria, Erikson defende que o desenvolvimento humano ocorre por crises espoletadas pela exigência do ego e do ambiente, nas diferentes áreas do ser, às quais o indivíduo irá reagir/lidar com a força básica característica de cada fase, que permitem o seu desenvolvimento e da sua personalidade. O equilíbrio, ou não, que decorrer destas crises poderá resultar numa evolução positiva – o reforço do ego, ou numa solução negativa em relação à crise, que leva à fragilização do mesmo. O resultado de cada crise irá influenciar as que se seguem (Rabello & Passos, s.d).

### **1.1 Infância**

No período da infância (dos 0 meses à puberdade), o autor apresenta 4 crises do ego: a confiança básica vs desconfiança básica, dos 0 aos 12/18 meses; a autonomia vs vergonha e dúvida, dos 12/18 meses aos 3 anos de vida; a iniciativa vs culpa, no período compreendido entre os 3 e 6 anos de vida; e a diligência vs inferioridade que decorre entre ao 6 anos e a puberdade (Rabello & Passos, s.d).

Nos primeiros meses de vida, a mãe é a figura de referência do ser humano. É nela que procura o conforto e segurança, e é com ela que estabelece a primeira relação social. Nesta etapa de conflito, Erikson defende que surge a esperança, isto porque o bebé fica ansioso e agitado quando não vê a mãe, mas como ela volta, começa a criar essa esperança na sua vinda sempre que não a vê. Estabelecida essa primeira força, a esperança, o bebé vai também conseguir compreender que os seus objetos não deixam de existir quando saem temporariamente do seu alcance de vista (idem).

Se esta experiência for vivida positivamente, o *stress* e ansiedade são diminuídos ao longo do tempo, e a mãe corresponde com a expectativa do bebé, surge a confiança básica. Esta confiança permitirá que desenvolva a confiança no mundo e nas coisas reais e as veja como positivas. Por sua vez, se esta experiência for negativa e a mãe não corresponder com as expectativas do filho, pode desencadear um sentimento de insegurança e ingratidão perante o mundo que não corresponde ao idealizado e no qual não consegue prever os comportamentos. Não obstante da importância das experiências positivas e de confiança, os autores referem que é necessário que o bebé vá vivenciando

a frustração e insegurança de modo a desenvolver-se com a capacidade de compreender que há esperanças que não são viáveis – ordem cósmica; e de se proteger das situações de perigo (Rabello & Passos; Papalia & Feldman, 2013).

Neste período, o ser humano começa a desenvolver alguns traços da sua personalidade, especialmente no que respeita à compreensão das regras que, mais tarde, serão necessárias para a compreensão do mundo e da sua organização, bem como na organização e continuidade biológica do sujeito. Outro traço de personalidade que se desenvolve nesta etapa é o autoconceito e o conceito do mundo na figura da mãe – vista como o exemplo de ser supremo. Ela é o referencial social do bebé, o qual, se ele se identificar positivamente, lhe permite desenvolver um conceito positivo de si e do mundo. Quando tal não acontecer e a mãe for vista como um referencial que não tem capacidade de atingir – quase como um super-herói inalcançável, essa assimetria de papéis vai criar agressividade e desconfiança que, mais tarde, podem desencadear problemas na personalidade como a falta de competência, entusiasmo e persistência. A mãe surge ainda como o elemento social determinante para o conflito e o ego responde com a necessidade de criar uma instância onde suportar e gerir essa falta – a esperança (Rabello & Passos, s.d).

Dos 12/18 meses aos 3 anos de vida, a criança começa a desenvolver as suas capacidades locomotoras, a fala, a explorar os objetos e recantos, a tentar fazer a sua rotina (comer, deitar, andar, ir à casa de banho...) sozinha. Começa a desenvolver a curiosidade no desconhecido. Neste período, a criança procura a independência do adulto, criando os seus próprios julgamentos e assumindo o controlo sobre as situações (Papalia & Feldman, 2013).

Nesta fase, a evolução surge da vontade da criança de ganhar mais autonomia. Os pais desempenham um papel determinante no estabelecimento dos limites e estímulos dessa etapa exploratória e autónoma: se por um lado não é aconselhável deixar a criança “fazer o que quer” ou exigir demais da mesma, também não o é controlar e eliminar o estímulo desses comportamentos. O equilíbrio entre as expectativas que incutem na criança e a sua capacidade e vontade de explorar, e o seu apoio para o desenvolvimento, são necessários para um desenvolvimento equilibrado da criança, da sua autonomia, autoconceito e autoestima, bem como da sua relação com o mundo, que se quer baseada na confiança e em conformidade com as regras socialmente estabelecidas (Rabello & Passos, s.d).

A crise da iniciativa vs culpa dá-se entre os 3 e 6 anos de idade. Com a fase que se segue, de alfabetização e integração no período escolar, a criança precisa de desenvolver a capacidade de planeamento e execução da tarefa, e é com esta crise que poderá desenvolver essa capacidade. Para tal, irá procurar ter mais responsabilidades e desempenhar tarefas novas. Mais uma vez, os pais e adultos surgem como agentes importantes do desenvolvimento, pois é da sua responsabilidade demonstrar à criança que ela ainda não consegue executar todas as tarefas, mas que é algo normal, e que ela deve procurar fazer o que está ao seu alcance e que com o tempo e treino irá conseguir. Quando (e se) a criança conseguir compreender esse facto, a sua fase será bem resolvida e desenvolverá a iniciativa – com jogos mentais e dramatizações que lhe permitem criar novas formas de ação e a sua personalidade. A força que desenvolve e utiliza para o desenvolvimento desta etapa é o propósito e responsabilidade (da ação) (Rabello & Passos, s.d; Papalia & Feldman, 2013).

A definição da personalidade e identidade do ser humano é o aspeto central desta fase. A criança tem aqui espaço para enfatizar e experimentar diferentes formas de (re)ação às dificuldades que se colocam e imaginam como poderia ultrapassar essas dificuldades, no entanto, de esta enfatização for adotada como uma forma de escape às frustrações poderá levar a que a criança “esconda” o seu eu, desempenhando papéis que não correspondem com a sua identidade (Rabello & Passos, s.d).

Finalmente, a crise da diligência-inferioridade ocorre dos 6 anos à puberdade. Trata-se de um período de adaptação da criança, que vem de um ambiente mais livre, como o pré-escolar ou o contexto familiar, para uma instituição de educação formal. Esta instituição obriga-a a estar sentada por um determinado tempo, onde deve responder às regras e normas estabelecidas e onde o seu comportamento é mais controlado. Assim sendo, sente necessidade de gerir o seu comportamento (físico e intelectual) de modo a corresponder com as normas da escola. Também a exigência intelectual a que está sujeita faz com que se desenvolva no sentido de compreender o “mundo adulto”, valorizando-o (idem.).

Ainda nesta etapa tenta adaptar-se ao mundo adulto – mais do que o propósito, há a perseverança na ação, em como esta poderá ter repercussões positivas e negativas no seu futuro. A escola aparece como espaço de desenvolvimento da competência e conhecimentos que, ao longo do tempo, se torna da responsabilidade da criança e lhe permite começar a ter certezas “do que quer ser quando for grande”; e ainda como espaço para o treino e regulamentação da atividade psíquica e intelectual. A criança define e

identifica-se com a cultura a que pertence também nesta fase (Rabello & Passos, s.d; Papalia & Feldman, 2013).

A criança desenvolve a habilidade de concluir uma tarefa, que a leva a ter uma boa percepção de si e das suas capacidades, e consegue compreender um pouco o seu desenvolvimento, o que motiva o ego a procurar esse desenvolvimento, evitando a sua regressão. Caso esta habilidade seja vista como incapacidade, a criança poderá regredir às fantasias do ego e da personalidade características da fase anterior, ou entrar num período de inércia. O professor tem um papel fundamental de equilibrar as exigências ao desenvolvimento da criança, de forma a evitar esse *stress* e falta de confiança, assim como procurar um equilíbrio nas regras e condicionamentos na sala de aula e na escola, pois um ambiente demasiado controlador e determinado pode prejudicar o desenvolvimento da personalidade (Rabello & Passos, s.d)

Assim sendo, segundo Erikson, é durante a infância que se dá o desenvolvimento das competências estruturantes do ser cidadão e da personalidade. A qualidade destas competências e da identidade do sujeito são determinadas pela tripologia do outro, do ambiente e do eu. Nesta fase da vida, do nascimento à puberdade, a criança desenvolve, num plano equilibrado, a confiança no outro e no mundo, a autonomia nas suas ações e descobertas, a iniciativa – que lhe permite gerir e testar formas de superação e desenvolvimento. A diligência é a fase na qual o progresso intelectual se torna o cerne do desenvolvimento, estas capacidades potenciam o desenvolvimento humano e da personalidade (Rabello & Passos, s.d).

## **1.2 Juventude**

A juventude, ou adolescência, do latim *adolescentia* refere-se ao processo de crescer/desenvolver em direção à maturidade. Se a infância causa alguma controvérsia na sua delimitação de em relação à idade, a adolescência e juventude traz consigo maiores complicações quanto à sua delimitação de idades, portanto, apresenta-se aqui enquanto processo de passagem da infância para a idade adulta (Brasil, Alves, Amparo & Frajorge, 2006).

Do ponto de vista da psicologia de Erikson, esta fase de desenvolvimento – identidade vs confusão da identidade –, está especialmente dependente das fases anteriores, dado que é necessário que as anteriores estejam bem definidas para que sejam uma boa base para a formação e determinação da identidade – processo que ocorre durante a juventude. É nesta fase que os jovens irão definir a identidade, respondendo às

questões “sou diferente dos meus pais?; O que sou?; e o que quero ser?” (Rabello & Passos, s.d, p. 9).

Segundo Ferreira (2011), neste processo dá-se o desenvolvimento biopsicossocial – biológico, psicológico e social. No que respeita às alterações físicas (biológicas), dá-se a maturação dos órgãos, nomeadamente dos órgãos sexuais; que começa a aparecer a acne; as meninas começam os seus ciclos menstruais... todos estes processos devem ser explicados e acompanhados de modo a que não tenham repercussões negativas do desenvolvimento do indivíduo. As alterações psíquicas (psi) dão-se tanto a nível cognitivo – altura em que se começa a desenvolver a capacidade do pensamento formal, com o qual se ganham competências para compreender o sistema de causalidade (sem necessidade de exemplificação por objetos), de definição e compreensão de conceitos e ideias abstratas, e da percepção de si mesmo.

Neste sentido, Erikson considerou que este se tratava de um período de crise de identidade pessoal entre a consciência e o eu, no qual o adolescente teria de conseguir gerir e conciliar as tensões e transformações que estava a sofrer. Frenwick e Smith, baseados nestes factos e associando-os às alterações supracitadas, determinaram três marcos de desenvolvimento na adolescência – adolescência inicial, média e tardia. Em cada uma delas se daria o desenvolvimento de determinadas características, sendo que na adolescência inicial se começam a desenrolar as mudanças físicas, originando a instabilidade de humor, a rebeldia, etc. (Ferreira, 2011).

A adolescência média, segundo estes autores, é o momento em que começam a tornar-se menos centrados em si mesmo e egocêntricos, para começar a ver o outro como parte importante da sociedade e dos comportamentos a adotar. Ainda nesta fase, os adolescentes desenvolvem a capacidade de ceder e aprender a pensar, questionando os valores que até então lhes eram impostos. Questionamento esse que lhes permite criar os seus próprios valores e condutas, em função dos amigos e do que é valorizado no ambiente em que está inserido – os amigos começam a ter um papel mais ativo e determinante na sua postura e maneira de ser e estar, começando também a surgir os namorados/as. É nesta altura que Erikson alerta para a necessidade de o jovem se identificar com as ideias do grupo e dos pares para a definição da sua identidade, em função das suas metas para o futuro. No entanto, se a identificação e pertença ao grupo se desenvolver com base no fanatismo e na adoção de ideias e valores sem reflexão, poderá ter repercussões negativas na definição da personalidade do jovem. É este

confronto de ideias e ideais que leva à crise entre a identidade (que está a e quer construir) e à confusão de identidade que têm à sua volta (Ferreira, 2011; Rabello & Passos, s.d).

Por fim, no terceiro estágio é a altura em que procuram a autonomia financeira e emocional dos pais para se tornarem adultos e trabalharem na preparação para o mercado de trabalho. Outra característica deste estágio de desenvolvimento é o facto de se começar a ganhar mais autonomia parental e a estabelecer novas relações sociais (determinantes para a forma como se desenvolve), bem como a definir os seus objetivos e planos futuros e ainda a definir os valores pelos quais guia a sua conduta – alterações sociais (Ferreira, 2011; Martins, 2005).

Na perspetiva sociológica, e com influência na perspetiva de desenvolvimento psicossocial de Erikson, alguns autores consideram que esta é resultado de uma evolução e construção social das sociedades industriais, para responder a um novo estatuto e tempo social na modernidade. Alves (2008) apresenta esta dicotomia no facto de a juventude, enquanto papel social, nem sempre ter estado ao alcance de todos: nas gerações anteriores apenas os aristocratas tinham acesso ao ensino prolongado, que compreendia a extensão do ensino e formação para níveis superiores, enquanto a restante população começava a trabalhar cedo, casava e tinham filhos, dando início à vida independente dos seus pais. Nestes estratos sociais, e como estes eram a maioria da sociedade, não havia a distinção entre as fases de desenvolvimento compreendidas entre a infância e a vida adulta, sendo as crianças vistas como pequenos adultos que, assim que tivessem capacidade para, iriam ajudar os pais no campo.

Com massificação da escola, as políticas de promoção e prolongamento do ensino obrigatório, e consequentemente a revisão da legislação a determinar a idade mínima de trabalho e as medidas contra a exploração infantil, a perspetiva de “adultos em miniatura” tornou-se obsoleta e descontextualizada, surgindo a perspetiva da adolescência como fase de desenvolvimento com necessidades e especificidades em diferentes momentos da vida. Mais tarde, com o investimento na formação específica com o ensino superior e a massificação do mesmo, a população começou a ter acesso a níveis superiores de educação que os obrigam a adiar, mais uma vez, essa entrada na vida adulta e das responsabilidades laborais. Esse “adiar” resultou no surgimento de uma perspetiva (social) de juventude que não mais corresponde a um intervalo limitado de idade, mas ao seu papel e contributo na e para a sociedade. Ao longo dos tempos tem vindo a ser vista de formas diferentes como resultado de um período de incerteza e dependência



económica, muitas vezes associado à criminalidade e comportamentos desviantes e como preparação para a vida adulta e as obrigações laborais e sociais (Alves, 2008).

A partir do século XX, aos olhos da psicologia, este período passa a ser visto como um processo pautado por uma série de alterações biológicas e emocionais difíceis de compreender. Embora tenham aspetos biológicos característicos, como explicitados acima, aos olhos da sociologia este é um período moratório para a vida adulta: mais do que as características biológicas, trata-se de um processo social e, como tal, depende do contexto e sociedade na qual os jovens estão inseridos, assim como dos grupos pertencentes, pautado pelo período que precede à autonomia de vida (Alves, 2008).

## **2. Os Adolescentes e o Risco**

Após apresentar a perspetiva legal do que é o risco e o perigo, segue-se a análise à teoria que se desenvolveu a partir desse mesmo tema, especialmente numa perspetiva de perceber quais são esses comportamentos, o que os motiva e de que forma poderão ser prevenidos.

Como acabámos de ver, a adolescência é um período marcado pela definição do sujeito enquanto pessoa individual inserida num contexto social. Em qualquer fase da vida, o ser humano está em constante socialização e interação com o outro e o ambiente, mas é na adolescência que está mais sensível e recetivo aos diferentes estímulos que a sociedade e o outro lhe transmitem. Uma vez que os comportamentos de risco são, na sua maioria, adotados nesse mesmo período, são resultado (também) desta constante interação com e na sociedade (Tomé, 2011).

Negreiros (2001) define os comportamentos de risco como comportamentos antissociais, na medida em que são comportamentos que transgridem as regras sociais e condutas tidas como desadequadas ou negativas. Quando estes comportamentos são repetitivos e põe, ou poderão vir a pôr em causa o desenvolvimento integral do indivíduo ou pares – seja este a nível biológico, físico, social ou pessoal, como é o caso do consumo de álcool e substâncias psicotrópicas, os comportamentos sexuais irresponsáveis, a violência e indisciplina, ou a ausência de cuidados de higiene e saúde ou mesmo o *stress*, ou que resulte em desordens emocionais ou de conduta –, considera-se que esses comportamentos antissociais são igualmente comportamentos de risco (Delgado, 2002).

As origens dos comportamentos de risco podem advir de diferentes instâncias, como os fatores individuais – as questões de género, biológicas, etc., que façam parte das características da pessoa, que a tornam diferente e única entre todas as outras; e os fatores

ambientais, associadas à violência, consumo de substâncias, ao nível de desenvolvimento socioeconómico, etc. Enquanto seres sociais, esses comportamentos estão muitas vezes associados à componente ecológica e social do jovem, na qual a família, o grupo de pares e a escola surgem como determinantes para a manutenção e prevenção destes comportamentos, como apresentado seguidamente (Brasil et al., 2006; Ferreira, 2011).

## **2.1 A família**

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global da criança e do adolescente. A sua responsabilidade pela socialização, educação, definição de crenças e valores; por serem os prestadores de cuidados de saúde e zeladores do bem-estar do adolescente, e ser o “porto seguro” dos jovens e crianças, a família tem um papel determinante no desenvolvimento, afirmação e diferenciação identitária da criança e jovem (Camacho, 2011).

É nesse sentido que Camacho (2011) apresenta a família como um dos fatores determinantes para a prevenção dos comportamentos de risco, dependendo da sua ação. Como apresentado seguidamente, é no seio familiar que o ser humano desenvolve as capacidades e competências de comunicação e socialização – a família é a primeira esfera social –, o que incrementa na mesma a responsabilidade de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento equilibrado das crianças e jovens (Camacho, 2011; Tomé, 2011).

Baptista (2011), ao referenciar Withers e Russel, apresenta como dimensões basilares e determinantes para uma “boa” da família o estado socioeconómico e a estruturação e funcionamento da família. O primeiro aspeto está relacionado com os rendimentos dos agregados e os problemas/benefícios que estes podem trazer, nomeadamente no acesso aos serviços de saúde, à alimentação e educação, que poderão igualmente desencadear fatores de risco individuais, como a baixa-autoestima e problemas de saúde (biológicos). Já os aspetos relativos à estruturação e funcionamento prendem-se com a relação entre os membros do agregado familiar, como a comunicação, respeito e exemplo dos mesmos.

Na sua relação com os filhos, os pais têm tendência a adotar um determinado estilo parental<sup>6</sup>, podendo estes serem: autoritário, permissivo e autoritativo, tendo cada um deles influência no desenvolvimento dos jovens e nos seus comportamentos. O primeiro estilo

---

<sup>6</sup> Entenda-se estilo parental como o padrão de comportamento parental, inserido num clima emocional, desenvolvido pelo conjunto de atitudes e práticas parentais, que serão exemplo de conduta para os mais novos (Camacho, 2011).

ocorre quando os pais/responsáveis pela criança optem pela modelagem e controle, assumindo o papel primordial da relação entre eles, sendo este um estilo regrado e “rígido”, no qual as condutas correspondem a um padrão predefinido e, caso não o seja cumprido, há a punição desse comportamento transgressivo. Estudos como o de Camacho (2011) apuraram que, por norma, os adolescentes que vivem num ambiente familiar com estas características, têm um bom desempenho académico, mas estão mais propensos à depressão e ansiedade, externalizando o seu comportamento em agressões, destruição de objetos e mentiras. Este comportamento surge associado à frustração originada pela falta de espaço para que o jovem ou criança exprima os seus sentimentos e posição relativamente à problemática discutida (Camacho, 2011).

Por sua vez, nas famílias que se guiam pelo estilo permissivo, os jovens apresentam menos autonomia e independência, adotando comportamentos de agressividade e baixo rendimento académico. Neste estilo parental, os pais “deixam fazer tudo o que se quer”, não são punitivos, porém também não são recetivos diante desejos e ações das crianças. Os pais apresentam-se assim como um recurso para a realização dos seus desejos e não como exemplo ou modelo de comportamento e de autoridade (idem.).

No que respeita ao estilo autoritativo, este pauta pelo encorajamento da independência, autonomia e individualidade da criança, onde a comunicação é bidirecional e aberta. Esta comunicação permite que o jovem sinta que as suas necessidades e desejos são ouvidos e tidos em conta, onde os pais são normalmente calorosos e recetivos, e os filhos desenvolvem uma identidade assertiva, madura e com um nível de responsabilidade social e conduta empreendedora e independente bastante elevados. O seu desenvolvimento equilibrado reduz o índice de frustração comportamental, e capacita para o desenvolvimento e estabelecimento de relações harmoniosas e de fácil interação com o grupo de pares. Estas características determinam o estilo parental autoritativo como o mais benéfico para o desenvolvimento integral da criança/jovem e, conseqüentemente, o que poderá ser uma boa “arma” de prevenção do risco (Camacho, 2011).

Neste sentido, Camacho (2011) refere que a comunicação e monitorização parental definem-se como aspetos preditores ou protetores dos comportamentos de risco, uma vez que é na família que encontram o apoio necessário para a resposta aos seus problemas e necessidades. As relações positivas, baseadas no suporte emocional e social, com uma disciplina parental construtiva e consciente, de modo a contribuir para o bem-estar e ajustamento na adolescência, são as ideais para o desenvolvimento de

competências afetivas e sociais, a definição do sistema de valores e comportamentos adequados às normas sociais. Os jovens que levam mais “a sério” as considerações dos pares, em detrimento das dos pais, apresentam uma fraca comunicação parental e estão associados ao consumo de substâncias, à depressão e à insatisfação com a sua imagem (baixa autoestima) – fatores preditores do comportamento de risco (Camacho, 2011).

A parentalidade e família apresentam-se como o meio onde se desenvolve e estabelece os valores e ideais a seguir. Como tal, é necessário que os próprios pais e familiares sejam bons exemplos da não adoção dos comportamentos de risco, nomeadamente do consumo de álcool – comportamento mais influenciado pelos pais (Camacho, 2011). Neste sentido, Delgado (2002 p. 90) cita González e Moralez (1996) que defendem que “se uma criança vive no meio da hostilidade, aprende a ser hostil; a posição dos pais relativamente à (des)aprovação dos comportamentos de risco é igualmente preditor da adoção desses comportamentos”, o que corrobora com o estudo de Camacho (2011). É assim aconselhável que os pais/pessoas responsáveis pelas crianças assumam uma atitude dialogante, de forma a transmitir os ideais e valores que defendem e, acima de tudo, que expliquem as suas importâncias e mais-valias. (Delgado, 2002).

Isto não significa que o facto de os pais serem bons exemplos implique que os filhos estejam “protegidos” dos comportamentos de perigo, ou mesmo que os maus exemplos sejam sinónimo de comportamentos de risco – tanto os comportamentos de risco podem ser motivados por mais do que um fator, como o desenvolvimento pessoal é um aspeto dinâmico e resultado de inúmeras variáveis e interações. Como tal, os fatores preditores não implicam necessariamente que a criança ou jovem adote os comportamentos de risco, ou que os processos protetores resultarão a 100% (Tomé, 2011).

## **2.2 Os grupos pares**

A condição humana de seres sociais leva a que se tenha a necessidade de se relacionar com o outro. Os grupos de pares constituem as relações sociais íntimas e primárias, entre diferentes atores que partilham significados e estatutos sociais idênticos – os amigos. Grupo esse em que todos os membros têm a mesma importância, independentemente do seu papel no grupo, sendo a proximidade de estatutos o critério de seleção utilizado para iniciar as relações. Numa fase inicial, a seleção dos pares é realizada tendo em conta os aspetos físicos e a forma de estar; estabelecida a relação,

estas mantêm-se pelas similaridades entre os intervenientes, levando a que os membros do grupo partilhem significados e adotem comportamentos idênticos (Delgado, 2002; Tomé, 2011).

Assim sendo, mesmo que as relações familiares não sejam as mais fortes e equilibradas, o adolescente, criança ou adulto procura estabelecer novas relações. Nas situações em que as relações familiares não transmitam segurança e compreensão, os jovens tendem a diminuir os critérios de seleção do grupo, por necessidade de sentido de pertença (Delgado, 2002).

Uma vez que, à semelhança do que acontece na família, também os pares são figuras de referência, se os jovens integrarem um grupo que adote comportamentos de risco, a probabilidade desse mesmo os adotar é grande. Esta é uma característica comum para ambos os sexos, mas estudos como o de Tomé (2011) indicam que, em Portugal, os grupos de pares com comportamentos desviantes têm maior influência nos adolescentes do sexo masculino em relação ao feminino.

O grupo de pares surge ainda como espaço de partilha de sentimentos e angústias, que muitas vezes não são partilhados com as famílias, e espaço onde se discute e explora os temas tabu. Este à vontade e possibilidade de discussão e partilha – necessários para um bom desenvolvimento –, são influenciados pela qualidade das relações que se estabelecem, constituindo-se assim mais um fator potenciador ou preventivo dos comportamentos de risco: a qualidade da amizade/relação. Embora esta seja uma qualidade difícil de definir – está dependente do contexto e da conceção subjetiva de amizade –, há determinadas características que permitem analisar essa qualidade, nomeadamente no que respeita ao ambiente dentro do grupo: os conflitos entre os intervenientes, espírito de companheirismo, a segurança, confiança e reciprocidade ou não dessas condutas positivas (Tomé, 2011).

Havendo estas características e pouco conflito entre os elementos do grupo, a amizade é considerada positiva e um bom processo de prevenção dos comportamentos de risco. Os adolescentes com relações de amizade positiva tendem a experimentar menos sentimentos de solidão, agressividade e ansiedade, e a desenvolver uma boa autoestima, a ter sucesso académico e a ter uma saúde mental e emocional mais equilibrada, nomeadamente por se sentirem com mais confiança e segurança, permitindo concentrar-se no plano académico e a sentir-se bem no contexto escolar. Associado a estas características surge a possibilidade de desenvolvimento das competências de resolução de conflitos e as competências sociais subjetivas às relações sociais – quando as

necessidades básicas estão respondidas, consegue investir e focar noutros aspetos da sua existência, como retratado na Pirâmide de Maslow (Tomé, 2011).

Já a falta de amigos ou a má qualidade da amizade influencia negativamente os comportamentos de risco, estimulando-os. Uma vez que os jovens não se sentem bem no contexto escolar e com os pares, aumenta a propensão para os sentimentos de tristeza e isolamento, bem como a ansiedade e inibição na escola, o que potencia uma baixa autoestima, pois tendem a ter dificuldade em interpretar a perceção do outro em relação a si mesmo, espoletando pensamentos negativos de si, expondo-se à depressão. Estes sentimentos poderão refletir-se em dificuldades académicas e no refúgio no álcool (Tomé, 2011).

Tomé (2011) verificou que, quando há amizade de má qualidade, os adolescentes tendem a sentir-se frustrados e desamparados, pois não conseguem atingir o objetivo primordial desta fase – o de estabelecer relações de amizade recíprocas e positivas e a aprovação social. Este sentimento poderá levar à solidão pois, embora tenha amigos, não sente confiança e segurança para falar com eles e estar bem com o outro, e é normalmente associado ao consumo de substâncias ilícitas, ao baixo autoconceito, baixo rendimento académico e expectativas pessoais e sociais pouco ambiciosas – efeito Pigmalião: quanto menor for a expectativa mais fraca será a resposta, se a expectativa for mais elevada, mas equilibrada, a tendência está em corresponder positivamente e ambicionar estar “à altura” dessa expectativa. A mesma autora alerta para o facto de, nos casos em que os adolescentes ou crianças experimentarem os sentimentos de solidão, esta deve ser resolvida antes da entrada na idade adulta, caso contrário poderá ter repercussões irreversíveis na personalidade do indivíduo. No entanto, se esta solidão for procurada e intencional não se assume como fator de risco, mas sim uma fase de desenvolvimento pessoal (Tomé, 2011).

Quanto às diferenças entre os sexos, o feminino tem tendência a manter amizades mais íntimas e próximas, deixando-se afetar mais emocionalmente, enquanto o sexo masculino tem redes de amizade mais alargadas – o que poderá influenciar a intensidade das mesmas –, e externalizam a frustração pelos comportamentos. O melhor amigo pode ser um grande fator de felicidade e de proteção com o fraco suporte parental em ambos os sexos (Tomé, 2011).

Também nas relações com os pares, a família desempenha um papel fundamental na gestão e supervisão das mesmas. Segundo a mesma autora, deve haver um controlo das redes de socialização, por parte da família, de modo a evitar que as figuras de

referência nos grupos de pares sejam negativas e desconstrutivas, os sentimentos de isolamento ou solidão, e a garantir que as relações que estabelecem são positivas. Não obstante da sua importância, é necessário que esse controlo não seja exagerado (superprotetor) ou nulo, mas sim que se estabeleça uma relação sincera, de comunicação bidirecional e aberta, onde o adolescente sinta que a sua perspectiva é ouvida e compreendida (Tomé, 2011). A monitorização e comunicação parental baseadas na confiança e supervisão apresentam-se como fatores de proteção dos comportamentos de risco na adolescência – “uma boa influência exercida pela família torna-se essencial para um desenvolvimento harmonioso da criança e do adolescente” (Camacho, 2011, p.17).

### **2.3 A escola**

Além da relação com os outros, também a relação com a escola e a disposição do aluno perante a mesma se apresenta como um fator preditor, neutro ou protetor dos comportamentos de risco. A escola é o palco da interação social, onde se dá o encontro com o outro e com diversas culturas; é nela que, na sua maioria, os jovens e crianças estabelecem as suas novas relações e experimentam a socialização fora do “ninho” familiar. É igualmente na escola que o jovem e criança vai aperfeiçoar os seus saberes e evoluir individualmente enquanto ser subjetivo e, assim como na família, este é um espaço onde se dá a definição da identidade e personalidade das crianças e jovens que a frequentam (Delgado, 2002; Baptista, 2011).

Os sentimentos de frustração perante o insucesso podem desencadear problemas de autoestima e, conseqüentemente, há possibilidade de se juntar aos grupos desviantes – se não é bom na escola então não corresponde com os padrões definidos pela escola (Baptista, 2011). Segundo Camacho (2011), os alunos que dizem gostar da escola são os que têm melhores resultados, e os que têm piores resultados têm maior propensão para os comportamentos de risco.

Neste sentido, Strecht ressalva o papel dos professores na proteção destes alunos – muitas vezes o insucesso não está relacionado com a falta de capacidade, mas sim com a autoestima e autoconceito que os alunos desenvolveram de si mesmos, sendo necessário que os professores estejam atentos aos seus alunos e procurem compreender os sinais que os alunos transmitem, assim como adaptar as dinâmicas aos diferentes estilos de aprendizagem e interesses dos alunos (Baptista, 2011).

Importa ainda referir que estes autores não defendem que os alunos não tenham contacto com as diferenças, a frustração e os obstáculos, pelo contrário, esses aspetos

fazem parte de todas as esferas da vida. A escola, por intermédio dos seus agentes, deve procurar apoiar e orientar os alunos no sentido de se conhecerem melhor e desenvolverem competências que de gestão de expectativas, frustração e de autoconhecimento.

## **2.4 A Comunidade**

Enquanto elementos de uma família, um grupo de pares e de uma comunidade escolar, o ser humano é cidadão do mundo, inserido num país inserido e pertencente a uma comunidade. Esta pertença a um grupo “maior” que é a sociedade e a comunidade incute determinados valores e comportamentos que poderão também eles ser preditores ou inibidores dos comportamentos de risco. Quando criados numa cultura onde o racismo e a xenofobia forem recorrentes, maior dificuldade tem em não seguir esses mesmos anti-valores, o mesmo acontece com os comportamentos de risco.

Do ponto de vista estrutural da comunidade, a conservação dos bairros e estruturas habitacionais, o acesso aos transportes e outros serviços públicos são aspetos que determinam a forma como os grupos e indivíduos se sentem e perspetivam na sociedade. Quando o seu grupo/bairro ou hábitos são julgados e tidos como marginais, há uma maior tendência de o indivíduo se juntar efetivamente a grupos marginais e adotar os comportamentos aos quais desde cedo assiste. Também a falta de estruturas sociais, como escolas, centros de saúde e espaços recreativos e culturais, são fatores de influenciam estes comportamentos (Baptista, 2011; Delgado, 2002).

As boas relações com as forças policiais e a (re)construção de espaços verdes, tornando-os mais acolhedores e agradáveis, podem desencadear-se como fatores de proteção dos comportamentos de risco e é maior a probabilidade de se desenvolverem jovens preocupados com o outro, o ambiente e a cidadania. A “rotulagem” social quanto aos espaços, bairros e comunidades se determina como fatores motivadores ou preventivos do comportamento de risco – mais uma vez associado ao efeito Pigmalião, se a sociedade já os vê como marginais e as expectativas em relação a eles são, em geral, baixas, então os jovens tendem a responder com as mesmas, estando mais propensos à adoção desses comportamentos. É necessário que se trabalhe no sentido de educar para o respeito mútuo e a coesão social, numa perspetiva de solidariedade e companheirismo, independentemente da raça, cultura, religião, nacionalidade ou qualquer outra forma de exclusão social. Iniciativas de projetos para e com as diferentes culturas e comunidades poderá ser um caminho para essa coesão e respeito, como se conhecem e se dão a



conhecer, não há medo do desconhecido e há a compreensão do outro (Delgado, 2002; Baptista, 2011).

A vizinhança e as relações que se estabelecem entre eles são igualmente bastante importantes. É comum os pais deixarem os filhos com os avós, mas quando tal não é possível, ou quando precisam de alguma coisa urgente e não a têm em casa, é comum que se recorra a um vizinho. Estas relações são importantes que se estabeleçam com a vizinhança – contribuem para o bem-estar das famílias, para a rede de socialização e para o sentimento de segurança e não isolamento, também influenciam a adoção dos comportamentos de risco. Quando ficar na rua é sinónimo de contacto com criminalidade e comportamentos desviantes, os vizinhos apresentam-se como um agente preventivo do comportamento de risco – acolhem o jovem em suas casas. No entanto, há que ter em conta, mais uma vez, o exemplo que estas relações são para os jovens e crianças – se esses vizinhos forem exemplo de má conduta não são as pessoas ideais a quem recorrer (Baptista, 2011).

À semelhança do que acontece na escola, também na sociedade o jovem está em constante avaliação e com necessidade de corresponder com padrões e exigências sociais que nem sempre consegue atingir. Mais uma vez, esta necessidade de “estar à altura” pode desencadear a frustração e o desenvolvimento de um baixo autoconceito e autoestima que se constituem como sentimentos preditores do comportamento desviante (Baptista, 2011).

Delgado (2002) apresenta a família como o grande “ninho” onde se trabalham estas questões, no sentido em que é ela quem tem a função de educar e formar os jovens para o que é ser-se bom cidadão, para as normas sociais e papéis enquanto parte de uma família, comunidade, país e mundo. Nesse sentido, a família/figuras de referência têm um papel determinante na gestão do comportamento e relações sociais dos jovens e crianças.

## **2.5 A Instituição de Acolhimento**

O acolhimento institucional implica o trabalho com grupos que de alguma forma está ou já esteve numa situação considerada de perigo. O trabalho com estes grupos passa pela eliminação da situação de perigo ou dos comportamentos de risco, no entanto, não significa que não sejam neles mesmos espaço que potencia o comportamento de risco (Instituto de Segurança Social, s.d).

Delgado (2002) apresenta estas instituições como um fator potenciador do risco. O facto de estas instituições muitas vezes não se aproximarem com a estrutura e

organização familiar – têm de partilhar a casa com muitas outras crianças e/ou jovens, estando ao longo do dia com diferentes pessoas responsáveis por eles “em casa”; o facto de os restantes residentes terem outros problemas e serem “maus exemplos” para os comportamentos de risco, ou até mesmo os níveis de ansiedade que experienciam com a preocupação de como será a sua vida num futuro próximo, depois da institucionalização – assume-se como fatores potenciadores dos comportamentos de risco.

Os aspetos protetores que estes espaços têm para os comportamentos de risco, são os que já foram referidos na apresentação dos Lares de Infância e Juventude, nomeadamente no que respeita ao acesso à educação/formação profissional de qualidade e adequada às suas necessidades; a possibilidade de estar num ambiente seguro e equilibrado; o estabelecimento de rotinas que permite dar uma estruturação mais equilibrada – o jovem/criança sabe o que esperar e o que tem de fazer em que momentos, diminuindo os níveis de ansiedade e *stress*; o acesso aos cuidados de saúde e higiene; o estímulo socioeducativo; o carinho, afeto, bondade e convivência. A promoção do seu desenvolvimento integral enquanto pessoa e cidadão (Delgado, 2002; Instituto de Segurança Social, s.d).

Também o respeito e promoção de uma identidade própria, a integração no grupo e a responsabilização aparecem como fatores protetores, pois permite ao jovem sentir que é parte de um todo, que não está isolado ou solitário, que há pessoas que se preocupam com ele e que querem o seu bem e que ele se desenvolva segundo os ideais, cultura e valores que traz consigo (Strech, 1998).

Além do trabalho com a família, o mesmo autor alude para a necessidade de se procurar trabalhar com as famílias e aplicar as medidas de promoção e proteção em meio natural de vida, no sentido de educar e formar os pais/responsáveis por estas crianças e jovens para o seu papel enquanto pai/mãe e educador, promovendo o estabelecimento de relações positivas e estruturadas entre os elementos da família.

Em suma, as boas relações com os pares e familiares são determinantes preditores e protetores dos comportamentos de risco, quando a criança ou jovem é privado de estar com a família ou de morar com a mesma, a instituição de acolhimento passa a ter o papel de representar e aproximar-se o mais possível à família e estrutura familiar. É na relação com estes que o ser humano se sente socialmente aceite e integrado, o que contribui para o desenvolvimento da autoestima e do bem-estar emocional, diminuindo os níveis de solidão que dão espaço à felicidade e bem-estar global do sujeito. Estas características

positivas contribuem para a promoção das competências sociais, de resolução de conflitos e adequação ao contexto, e da qualidade do desempenho académico – diminuindo a prevalência dos comportamentos de risco (Tomé, 2011; Delgado, 2002).

Por sua vez, quando as relações interpessoais são fracas, o estímulo ao desenvolvimento das competências sociais é igualmente débil. Consequentemente, a probabilidade de experimentarem sentimentos de solidão e isolamento é maior, o que promove a depressão e ansiedade. Estes sentimentos são preditores dos comportamentos de risco e da dificuldade em criar relações sociais e a envolver-se no meio social. Uma boa relação com os pais revela menores índices de agressividade, maior simpatia e empatia, e menores índices de depressão. Ao analisar na perspetiva dos relacionamentos apenas com os pares, os resultados são semelhantes, porém, quando o relacionamento com os pais é positivo, mas não tanto com os pares, os resultados demonstram que a os pares tem uma relação mais direta com o desenvolvimento dos adolescentes (Camacho, 2011; Tomé, 2011).

Também os capitais social e cultural aparecem como influência para a predisposição para os comportamentos de risco. A qualidade das relações influencia igualmente a satisfação e êxito na idade adulta, independentemente do sexo, mas dependente das relações estabelecidas com os pares, baseadas numa confiança e comunicação aberta (Tomé, 2011).

Conclui-se assim que grande parte dos fatores de proteção estão relacionados com os “fatores psicoafectivos e psicossociais que facilitem a adaptação e exposição do indivíduo a situações de cariz problemático” (Baptista, 2011, p. 130). Por outras palavras, a prevenção assenta na construção de pessoas resilientes, ou seja, capazes de lidar com as situações adversas da vida, e desenvolver o processo de *coping* – competências para adaptar comportamentos e atitudes às situações –, de modo a que consigam perspetivar, organizar e idealizar o seu futuro de forma consistente e equilibrada.

Camacho (2011) alerta para o facto de o desenvolvimento débil destas competências estar na origem de possíveis problemas futuros, nomeadamente no que respeita à socialização e saúde. Quanto mais cedo estes comportamentos forem adotados, maior é a probabilidade de virem a desenvolver esses mesmos problemas, o que alerta para a importância da atuação e intervenção precocemente, de forma a minimizar a incidência desses problemas. Esta perspetiva vai ao encontro do princípio de intervenção precoce que rege a ação das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens.

Importa ainda alertar para o facto de que estes fatores são preditores dos comportamentos de risco, não são sinónimo de, e que um fator não significa que a criança ou jovem vá adotar comportamentos de risco. Estes fatores são, sim, aspetos que, enquanto pais, educadores, professores ou mesmo enquanto cidadãos, devem ser atendidos e controlados, de modo a evitar a adoção desses comportamentos e para contribuir para a formação de cidadãos equilibrados.

### **3. Educação e Formação**

Apresentado o público e o contexto de atuação de uma perspetiva teórica, importa apresentar aquele que é o campo de atuação – a Educação e Formação. Um campo tão vasto e complexo quanto a vida e o desenvolvimento humano.

Estes dois conceitos, indissociáveis e complementares, são polissémicos e dependentes do contexto em que estão inseridos. Adotando a perspetiva de Canário (2006), a educação e formação apresenta-se como resultado da condição de seres curiosos e inacabados, da necessidade de evolução pessoal, social e profissional, que faz o ser humano querer sempre saber e conhecer mais. Esta característica concede-lhe um carácter permanente ao longo da vida.

É por intermédio da educação e formação que se constrói o “eu” pessoal e individual, que se consegue a diferença entre os indivíduos, e que se concede a distinção dos humanos em relação aos restantes seres. Cabanas (2002) acrescenta que a educação e formação permitem aceder a “níveis superiores” da existência. Constituindo-se enquanto prática que não termina nos portões da escola, mas que se estende a toda e qualquer área e contexto da nossa existência. Este é um processo natural que se dá desde o nascimento e em todas as instâncias do ser, em interação e relação com o outro, que, no caso das crianças, se vai desencadeando à medida que participam na vida dos adultos (Estrela, 2002).

Pineau (1988) completa esta perspetiva com a sua teoria tripolar da formação. Nesta, defende que a formação e desenvolvimento do Homem acontece em três grandes áreas: a autoformação, a eco-formação e hétero-formação. Numa equilibrada e constante relação consigo mesmo, das reflexões que faz em relação à sua personalidade e atos, bem como da apropriação individual, Pineau determina-a por autoformação. A formação que resulta do contacto com o mundo, o contexto, a sociedade os objetos, tudo aquilo que está ao seu ao alcance e no seu ambiente, determina-a por eco-formação. A heteroformação acontece da relação e interação com o outro, pelas interações e discussões, ou até mesmo

pela não-interação. Esta teoria tripolar alude assim para outro aspeto determinante e estruturante da educação e formação – ser um processo social e constante no quotidiano, dado que o ser humano está constantemente a receber informação sob as demais formas e em constante socialização com o outro.

O contexto e o outro tornam-se, desse modo, agentes determinantes no processo de formação e ensino, os quais procuram ser ricos em estímulos diversificados, para o enriquecimento da aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social. É este processo que permite a evolução e, conseqüentemente, melhoria da sociedade, que se quer interativo e dinâmico, baseando-se na interação social, comunitária e na autorreflexão (Cavaco, 2009; Gadotti, 2012). A educação e formação está dependente do sujeito aprendente, que apenas se desenvolve, aprende e se (trans)forma quando atribui significado e se identifica com a informação e estímulo que está a receber, sendo dessa forma necessário adaptar as práticas para e com o público (Cavaco, 2009).

Mas se essa “sede” de saber mais e vontade de evoluir e explorar o mundo e o seu potencial é uma característica comum a todos os indivíduos, e a educação é um direito defendido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, porque é que se afirma que estes aspetos da vida humana estão dependentes do contexto? A esta pergunta, Gadotti (s.d, p.1) responde como ser resultado do facto de se tratar de “um fenómeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enfatizadas em culturas e filosofias diversas”, estando conseqüentemente dependente das políticas sociais, e da própria sociedade, onde ocorrem estes processos.

A educação e formação estão sempre presentes na vida de qualquer ser humano que seja estimulado e viva em sociedade. No entanto, Estrela (2002) defende que esta apresenta-se, representa-se e perspectiva-se de formas diferentes, consoante os contextos e necessidades de sociedades distintas, ou da mesma sociedade ao longo dos tempos, e desenvolve-se conforme a complexidade e evolução da mesma, o que Carvalho (1994) define como uma característica antropológica. Este aspeto é exemplificado por Caspar (2007) quando apresenta as novas necessidades do mundo global e cada vez mais tecnológico – se antes a preocupação dos países tidos como desenvolvidos era a de instruir a população para a utilização tecnologia, hoje em dia, e como resultado da grande evolução da mesma, torna-se indispensável responder a outras necessidades como a de saber discernir entre a informação fidedigna e não, ou até mesmo para reconhecer se os produtos deste mercado aberto são de confiança ou não. A educação surge assim como resposta a problemáticas diferentes, às quais os profissionais se vêm perante um novo

desafio de procurar responder a estas necessidades. No mesmo país há públicos com diferentes necessidades às quais a educação e formação têm de responder – se no ano de 2011 (Pordata) em Portugal, 94.8% da população alfabetizada, não necessitando de formação nessa vertente, mantinha-se a necessidade de trabalhar no sentido de alfabetizar os restantes 5.2% da população. A educação não formal surge como uma das formas de resposta a estas lacunas (Canário, 2009).

Para responder a todas estas necessidades e complexidade das populações, a educação responde em três grandes modalidades: Educação Formal, Não formal e Informal. Distinguindo-se entre si, essencialmente pela flexibilidade nos demais domínios da sua ação, nomeadamente no que respeita à duração, universalidade, institucionalização, estruturação e planificação, estas três modalidades completam-se na formação integral do ser humano.

A educação formal – sistema educativo formal – é a modalidade que menos flexibilidade oferece: tem de responder a objetivos previamente especificados no currículo, em determinado tempo e com uma estrutura e forma de apresentação também elas definidas (embora com uma flexibilidade considerável). A fronteira maior com as restantes modalidades é o facto de não ser universal e estar estruturada hierarquicamente, onde o professor está acima do aluno, e ocorre nas instituições formais de educação – a escola (Bernet, 2003; Sarramona, Vázquez & Colom, 1998). Esta modalidade apresenta-se como potenciadora da aprendizagem e aquisição de conteúdos teóricos, num espaço delimitado e específico, com conteúdos e dinâmicas determinados segundo as orientações políticas e administrativas (Bernet, 2003). A educação não formal e informal, que se apresentam seguidamente de forma mais aprofundada, são respetivamente as que mais flexibilidade e menos “prescrição” oferecem.

Importa ainda referir que, independentemente das suas características e flexibilidade, as três modalidades são importantes e determinantes para o processo educativo e formativo, complementando-se e contribuindo para um processo educativo continuum. Continuidade essa importante e determinante para todos os indivíduos – é o processo pelo qual todo o ser humano passa, e está a passar, de se tornar no “eu” e “nós” enquanto ser individual, a ser cidadão, de desenvolver competências, determinar a sua conduta moral e os seus valores e objetivos, que aprende a “ser”. Este desenvolvimento e aprendizagem apenas é validado quando o aprendiz consegue recriar ou refazer o conteúdo (Canário, 2006; Faure et al., 1972; Freire, 2002).

### **3.1 Educação não formal e informal**

Havendo um espaço de educação direcionado para a aquisição de conteúdos teóricos e aprendizagens profissionais que colmatasse as carências sociopolíticas para o mercado de trabalho e desenvolvimento de uma sociedade alfabetizada e instruída, uma nova lacuna surgiu: responder às necessidades sociais das comunidades. A construção e desenvolvimento de projetos e infraestruturas precisa de ser realizada para desenvolver as competências e aspetos pessoais que a escola não consegue responder (Bernet, 1999; Gadotti, 2009).

Embora tenha estado sempre presente no seio das comunidades e da vida de todas as populações – pelos teóricos designada e tratada por educação permanente ou ao longo da vida, a educação não formal surge como campo e prática nos anos 60 pela conferência internacional sobre a crise mundial na educação (em Virgínia). Com maior evolução e peso nos anos 90 motivado pelo aumento das Organizações Não Governamentais e o fortalecimento do neoliberalismo, surge da necessidade de formação pessoal e definição de valores (pessoais e sociais) de desenvolver o “aprender a ser” – além dos conteúdos, importa formar para a condição humana e formação social dos cidadãos. Também a difusão da informação e a facilidade de aceder a diferentes informações de todas as pontas do mundo, criaram diferentes espaços de aprendizagem. Entrando numa era na qual não só se ensina conteúdos na escola como em todos os espaços sociais – em casa, no local de trabalho, nas associações... também as próprias associações e ONGs evoluem o seu trabalho no espaço e na difusão e construção de conhecimentos. É nesse momento que se dá o ponto de viragem no pensamento da educação (Lima & Fernandes, 2017; Gadotti, 2009; Faure et al. 1972).

Segundo La Belle (apresentado por Gadotti, 2005), esta modalidade implica todas as formas de ação educativa organizada que se desenvolvam fora do contexto formal de educação, e são idealmente acessíveis a toda a comunidade – universal –, embora algumas ações possam ser dirigidas a grupos específicos. Trata-se de uma modalidade na qual a aprendizagem e desenvolvimento se sucedem no meio natural de vida do aprendente. A troca de experiências e saberes no seu espaço quotidiano, permite a evolução e desenvolvimento de cidadãos livres, emancipados e respeitadores dos seus deveres e direitos num mundo plural e diversificado (Gohn, 2014; Gadotti, 2012).

Para corresponder com estes objetivos, as ações educativas são desenhadas com uma intencionalidade formativa/educativa, com o tempo de ação determinado (flexível) e dependente de objetivos – estes objetivos e dinâmicas podem ser (e idealmente seriam)

adaptados e alterados durante as ações quando se demonstrar necessário. As alterações que ocorrem nesse período são preferencialmente orientadas e motivadas pelo interesse e necessidades do grupo. As atividades de Educação Não formal são dinamizadas, na sua maioria, pelas instituições e entidades das comunidades, sem que haja um controlo administrativo severo.

A sua flexibilidade de gestão, conteúdos e dinâmicas faz com que seja mais fácil de se adaptar e aceder aos interesses do público-alvo, especialmente quando este tem diferentes formas de ser e estar. O facto de ser um campo vasto e heterogéneo concede-lhe a capacidade e possibilidade de responder aos diversos problemas sociais que se levantem, desde a alfabetização à animação sociocultural ou mesmo na ocupação dos tempos livres (Gohn, 2014; Bernet, 2003).

Quando o foco passa para as características dos intervenientes e dinâmicas de Educação Não formal, estas são dirigidas a qualquer público, dependendo dos objetivos da mesma, como acima referido. Com possibilidade de ser desenvolvida em qualquer contexto e apresentar-se como dinâmicas que estão ao serviço das comunidades, as ações são idealmente desenvolvidas e desenhadas com os participantes, em interação com o outro. O educando adota assim o papel central nestes processos e ações, numa perspetiva de *empowerment* – dar poder ao educando para participar nos processos de tomada de decisão, com responsabilidade e poder de escolha. Por sua vez, o formador/educador (que pode ou não ser formado), assume o papel de mediador entre o conteúdo e o educando/formando e um interveniente na ação que irá igualmente aprender e desenvolver-se – reciprocidade e jogo de atores, todos aprendem e todos assumem os diferentes papéis (Tiriba & Fischer, 2013; Gadotti, 2005).

Neste sentido, Canário (2006) alerta para o facto de este processo não ser focado no ensino, mas sim no desenvolvimento de ambas as partes, ao que Freire acrescenta que o processo de ensino-aprendizagem apenas se assume enquanto integral e completo quando ambas as partes aprendem e se desenvolvem. Para o mesmo autor, este processo apenas acontece quando há a troca mútua de papéis entre mestre e aprendiz e em que o educador deve agir segundo o que ensina (Freire, 2002).

Um exemplo de educação não formal num processo de auto, eco e hétero-formação é a experiência. A experiência é um processo que permite desenvolver novas aprendizagens e conhecimentos em interação com o outro e com o ambiente. Nesse sentido, quando há reflexão sobre o que foi experienciado e dessa resultar uma aprendizagem, emerge o adquirido experiencial e, em alguns casos, dá-se uma rutura nos



paradigmas e comportamentos/attitudes do educando, dá-se a formação. Esta alteração pode desencadear novos mecanismos de ação que permitem também evoluir na perspectiva teórica (Cavaco, 2009).

Segundo a mesma autora, relatando a perspectiva de Dewey, a experiência torna-se educativa se corresponder com dois princípios – interação e continuidade. Interação entre o sujeito e o objeto, destacando, mais uma vez, a componente social tão importante e característica da Educação Não formal; e contínua no sentido que depende das experiências passadas e futuras, ou seja, a experiência do passado influencia a experiência do futuro e vice-versa. Estes princípios atribuem o caráter subjetivo à aprendizagem, isto porque dois sujeitos que partilhem uma mesma experiência desenvolvem aprendizagens diferentes, pois o significado que atribuem à situação será dependente das suas experiências passadas e a reflexão que realizarem das mesmas influenciará as experiências futuras. Este resultado educativo/formativo da experiência não tem de ser imediato, podendo ficar latente no indivíduo e demonstrar-se mais tarde (Cavaco, 2009).

Gadotti (2005) faz ainda referência à importância e papel que a educação não formal tem nos dias de hoje, nomeadamente no que respeita à luta contra o isolamento e promoção da segurança social. Orientando a sua ação pelo respeito mútuo, proximidade entre as pessoas, reflexão e visão do mundo, pela flexibilidade de atividades e orientações, a educação não formal apenas surte efeito quando se compreende os fenómenos sociais e de valorização humana e das culturas dos intervenientes, segundo os valores de solidariedade e reciprocidade. (Roths et al., 2006; Canário, 2006).

Segundo Tiriba e Fischer (2013), este é um conceito e uma ação que, acima de tudo, visa a formação pessoal e a luta por uma sociedade justa, assentes na igualdade social, no respeito mútuo e na preservação e luta pelos Direitos Humanos, não existindo necessariamente uma certificação ou título (na sua maioria não acontece). Para tal, é necessário que haja interação com todos os contextos sociais e, quando (e se) possível, entre os diferentes contextos, grupos e indivíduos, não se restringindo ao grupo de trabalho/reflexão (Roths et al, 2006).

Por sua vez, a Educação Informal que, com a Educação Não formal, compõe a parte “invisível” do *iceberg* que é a educação. Estas compõem as aprendizagens que o indivíduo faz “por acaso”, com a qual se aperfeiçoa, aperfeiçoa a nossa maneira de estar e de ser. A Educação Formal é o que é socialmente mais valorizado e tido como determinante, dado que é nela que se desenvolve os conhecimentos teóricos que permitirá exercer no mercado de trabalho, e é através dela que obtém a certificação de

conhecimento – parte visível do *iceberg* –, por baixo desse pedaço de gelo visível, está todo um pedaço maior, no qual não se tem tanta atenção, mas que é a base e sustento do pedaço visível. O mesmo acontece com a Educação Não formal e Informal que são o sustento e processo da definição da personalidade, valores, e a determinação da forma como se encaram os conteúdos teóricos e o mundo (Coombs & Ahmed, 1975).

O processo de formação estende-se ao longo da vida (logo é ilimitada quanto à duração), é espontâneo, e algumas vezes difusa; é universal – para todos, consciente ou inconscientemente, em todas as esferas da vida e em interação com o outro, o contexto e consigo mesmos; não é estruturada – é o sujeito aprendente quem define as suas ações e caminhos, muitas vezes sem intenção de aprender; e não é institucionalizada, visto que acontece em todos os contextos, sem necessidade de estar agregado a uma instituição e sem que tenha uma estrutura ou finalidade – é espontânea (Serramona, Vásquez & Colom, 1998).

Embora muito diferentes entre si, as três modalidades estão funcionalmente relacionadas – a escola é uma instituição formal, mas tem espaço para dinâmicas e ações não-formais e informais, da mesma forma que uma instituição não formal pode ser palco de cursos formais e atividades informais de educação e formação. Em qualquer uma destas modalidades a educação acontece por intermédio de momentos significativos para os atores – tem de haver identificação com os conteúdos e de dar significado aos mesmos –, e apenas quando há uma predisposição para tal é que a experiência pode resultar em desenvolvimento e aprendizagem. O equilíbrio entre as três modalidades permite corresponder com os três pilares/níveis da Educação – sabe-saber, saber fazer e saber ser/estar, tornando o ser humano em cidadãos (Bernet, 2009; Dominicé, 1988; Canário, 2006).

A conceção de educação vai muito além do que são os ensinamentos da escola. Não os anulando, procura-se o desenvolvimento de competências para a construção dos cidadãos e da sociedade (Gadotti, 2009).

#### **4. O Desenvolvimento e Educação Integral**

A educação, como supracitado, é uma ferramenta e motor de desenvolvimento pessoal, humano e social, definindo a identidade pessoal e aquisição de competências para a gestão pessoal e definição do seu futuro (Carvalho, 1994). Quando nos voltamos para o desenvolvimento das crianças e jovens institucionalizadas, verificamos que este

está de alguma forma posto em causa, o que influencia os seus comportamentos e definição da personalidade e identidade.

Neste sentido, uma das áreas da educação que idealmente é posto em prática no contexto de institucionalização é a educação integral, afim de estimular o desenvolvimento integral das crianças e jovens. Estes foram dois temas segundo os quais se orientou o estágio curricular, sendo o objetivo do presente capítulo apresentar as perspetivas teóricas de ambos.

No que respeita ao desenvolvimento integral, trata-se de o desenvolvimento equilibrado do ser humano, em todas as suas instâncias e fases – confiança básica, autonomia, iniciativa, diligência, e identidade. Implica também o acesso à saúde e educação/formação profissional e aos cuidados básicos de saúde, e ainda a uma participação consciente e responsável nos processos de tomada de decisão. Sendo assim, é essencial o desenvolvimento das instâncias sociais, pessoais e psicológicas do indivíduo, de forma equilibrada e estruturada, estimulando a autonomia e autorregulação, num trabalho contínuo e multidisciplinar. Nestas circunstâncias, o educador e figuras de referência procuram idealmente trabalhar numa perspetiva multi e interdisciplinar, de modo a corresponder com as necessidades globais da criança/jovem e das necessidades específicas de cada um, de modo a que se desenvolvam positiva e conscientemente (Delgado, 2002; Guimarães, Sobral & Menezes, 2007).

De forma a corresponder com esses objetivos e à individualidade de cada um, Anísio Teixeira defende que este estado de desenvolvimento integral está intimamente relacionado com o acesso do indivíduo a uma educação de qualidade e adequada às suas necessidades. Nesse sentido, e deparado com a complexificação do sistema educativo e na permanência dos alunos por mais tempo na escola, surge a Educação Integral, baseada na filosofia de educação de Anísio Teixeira, enquanto a preparação do sujeito para a realização de todas as esferas da vida e um processo que ocorre ao longo da vida (Terónio & Schelbauer, 2007; Cavaliere, 2002).

Esta nova corrente de educação surge da perspetiva de educação de Dewey (Cavaliere, 2002), na qual a experiência se afirma como forma e meio de aprendizagem. Para o autor a experiência é indissociável do sujeito e é em si mesma modo de existência, segundo o qual o indivíduo, consciente ou inconscientemente, se altera e evolui. Esta perspetiva leva a um novo nível e olhar quanto ao sistema de educativo que passa a ser visto como espaço de experiências que contribuem para o desenvolvimento dos alunos e aprendizes, bem como para o professor orientador (Cavaliere, 2002).

Associada ao papel da educação não formal e informal, a educação integral passa pela transmissão de valores éticos e morais, complementando os conteúdos teóricos passados pelo sistema formal, que passam a ser em si momentos de aprendizagem e desenvolvimento que, mais do que preparação para o futuro, trabalham com o presente e o que está a acontecer (experienciar) no momento – o processo é simultaneamente o fim em si mesmo (Cavaliere, 2002). Nesta perspetiva, a educação seria idealmente adequada à realidade, necessidades, ambições e habilidades de cada um dos intervenientes, onde os aprendizes assumem um papel ativo e o processo é adaptado aos mesmos (Terónio & Schelbauer, 2007).

O pensamento de Anísio Teixeira apresenta-se como uma evolução ao paradigma vigente anteriormente, dado que quebra com a perspetiva de educação como a transmissão integral de conteúdos para uma ação libertadora, na qual se pretende o desenvolvimento do ser humano no sentido da cidadania e participação consciente na sociedade. Cavaliere acrescenta ainda que este desenvolvimento é a (trans)formação do ser humano em cidadão – uma educação que parte dos saberes e cultura dos indivíduos para o trabalho da cooperação e participação. Não mais se vê a educação como preparação para a vida, mas sim como parte da vida – não se trata de um espaço de transmissão de cultura e tradição utópica e abstrata que os governos procuravam implementar nos seus países, mas sim que se concretiza na realidade individual e coletiva das populações (Terónio & Schelbauer, 2007).

Uma vez que este autor foca a sua ideologia no contexto escolar que, como apresenta Cavaliere (2002), procura alargar a permanência dos alunos na escola, de modo a retirá-los da rua e a trabalhar outros âmbitos do desenvolvimento que até então não eram atendidas. Paulo Freire vem alargar esta perspetiva pela responsabilização da formação aos vários âmbitos da sociedade, em todos os momentos e esferas da vida do sujeito, sendo para tal necessário unir sinergias de diferentes espaços e instâncias da sociedade. A própria cidade e comunidade tornam-se agentes de educação enquanto local de interação, relação e encontro de culturas e pessoas, passando a ser igualmente espaços de educação e formação dos cidadãos (Gadotti, 2009).

Neste sentido, Gadotti (2009) defende que educação integral pode ser entendida de diversas formas. Para o presente trabalho abordou-se este tema como o princípio orientador da prática, no sentido de educação tendo em conta todas as dimensões do ser humano, trabalhando a sua formação integral, o desenvolvimento global do ser humano

e das instâncias sociais – é necessário ensinar também a ser e estar na sociedade e a compreender como esta está organizada.

Para que esta educação tenha qualidade e obtenha frutos é necessário ter alguns aspectos em consideração, nomeadamente: a inovação do processo de educação a qualidade socioambiental e sociocultural da educação; a educação cidadã; e os princípios desta modalidade. A inovação do processo de educação passa pelo reconhecimento das capacidades de todo o ser humano de serem ensinados e formados, bem como de formar e ensinar o outro, num movimento bidirecional e bilateral do processo. Por sua vez, a qualidade socioambiental e sociocultural da educação são distintas – por um lado, como abordado anteriormente, a qualidade socioambiental prende-se com o investimento e melhoria das instalações sociais para o desenvolvimento das atividades e iniciativas de educação; por outro lado, a qualidade sociocultural, é referente à qualidade da aprendizagem dos intervenientes e da sua ação no mundo e autonomia e responsabilidade da sua atuação e lugar na esfera social e pessoal. Para o autor, é necessário que se criem redes entre a escola e a cidade, de modo a que estas não sejam duas instâncias separadas, mas parte integrante uma da outra. Nesse sentido, é necessário que a escola tenha em atenção as qualidades e subjetividades da cultura da sociedade, das instituições que fazem parte dessa realidade social, bem como as características específicas de cada aluno; já as instituições da comunidade é necessário que incluam a escola nas suas atividades – trabalho em rede. Esta qualidade efetiva-se com na prática social dos cidadãos na cidadania e participação no processo de tomada de decisão (Gadotti, 2009).

A educação cidadã e cidade educadora alia o trabalho da escola em (in)formar os indivíduos com a compreensão e apreensão da cidade e do que esta tem para dar e o que o cidadão tem para contribuir para a cidade. É assim necessário trabalhar com a população em idade escolar, bem como com todos os habitantes da cidade, apoiando-os nos diferentes espaços e tempos da vida – ajudar os pais a ajudar os filhos; ajudar os idosos a ocupar o tempo e sentirem-se parte da sociedade; ajudar as crianças e jovens com espaços de exploração e conhecimento –, idealmente em constante interação entre os diferentes indivíduos e idades (Gadotti, 2009).

Por fim, os princípios que devem reger esta perspetiva de educação, são os seguintes: (1) a conectividade, ou seja, o envolvimento coletivo dos atores e agentes do processo – mais do que participar no processo, é importante que se envolvam e sintam prazer na sua participação; (2) intersetorialidade, a relação com diferentes esferas sociais e comunitárias e, como tal, com diferentes instituições; (3) transculturalidade que passa

pelo reconhecimento do que há de comum entre as culturas e celebrar essa identificação e base comum; (4) a interculturalidade, onde se procura a interação, troca e interdependência cultural, o dialogo e relação entre as culturas, sendo que todas têm o mesmo valor e legitimidade; (5) a intertransdisciplinaridade, sendo que a interdisciplinaridade parte da ligação entre as várias disciplinas e a transdisciplinaridade realça o que há de comum entre as diferentes disciplinas, e ambas objetivam a articulação das disciplinas como um todo; (6) o princípio da sustentabilidade enquanto equilíbrio, utilização e gestão consciente dos diferentes âmbitos sociais; (7) em por fim, o princípio da informalidade (Gadotti, 2009).

Pretende-se assim o desenvolvimento integral da personalidade, em todos os contextos de vida, de forma integral e contínua. Não reduzindo o ser humano à sua condição cognitiva e/ou afetiva, mas perspectivando-o na sua realização e constituição integral, com características e aspetos transversais, desde o movimento biológico às características biológicas e a moralidade, integrados dentro de uma cultura específica. Transformar pessoas em cidadãos, enquanto “membro livre de uma cidade, que pertence por origem ou adoção; portanto, sujeito de um lugar, aquele que se apropriou de um espaço, de um lugar (Gadotti, 2009, p. 62)”. Para tal, é necessário estimular o desenvolvimento das potencialidades humanas que implicam o corpo, a mente, a socialização, a arte, cultura, afetividade etc., integrando a cultura, saúde e desporto – desenvolvimento do sujeito emocional, intelectual, cultural, psicossocial, político, e crítico atuante. Trata-se de um processo integral e omnilateral (Terónio & Schelbauer, 2007; Gadotti, 2009).

## **5. A Autonomia**

Conforme exposto anteriormente, uma boa relação com o outro e com os pais apresenta-se como um aspeto estrutural e determinante para o desenvolvimento do ser humano. A verdade é que todo esse processo é realizado com o objetivo de formar adultos independentes e autónomos, e o mesmo acontece nos contextos institucionais – quando a medida de promoção e proteção passa pelo trabalho para a autonomia.

Autores como Barbosa e Wagner (2013) defendem que esta autonomia se desenvolve em diferentes dimensões como a emocional, cognitiva ou funcional. Segundo Veloso (2014), apresentando a perspetiva de diversos autores como Steinberg e Silva, Noom, Dekovic e Meeus, a autonomia emocional passa pela gestão das emoções e sentimentos em relação ao outro, que o fará desenvolver segurança nas suas escolhas e

ações. Este controlo e responsabilização sobre as suas ações compõem a autonomia cognitiva e de determinação de valores, que permitirá ao indivíduo ter a autonomia nas suas ações e definição de objetivos – autonomia funcional. Esta perspetiva de autonomia apresenta-se associada ao bem-estar psicológico do indivíduo, que será atingido quando se dá uma evolução positiva dos aspetos do desenvolvimento humano. Dada esta dependência, e as diferentes fases de desenvolvimento do homem, também a autonomia está dependente da idade, estímulo, contexto social, e dos restantes determinantes previamente apresentados (Barbosa & Wagner, 2013).

Quando nos voltamos para o campo da sociologia, a temática da autonomia é recorrentemente agregada ao conceito de adolescência. Como Alves (2008) apresentou, a adolescência é o período moratório para a vida adulta, no qual o indivíduo se prepara e organiza de modo a conseguir a sua autonomia dos pais – acede ao mercado de trabalho, de modo a ganhar a sua independência financeira; deixa a casa dos pais para viver sozinho, com amigos ou companheiros; passa a ser responsável pelas suas ações e por um novo lar. Esta autonomia financeira e de ação, à qual o adulto é exposto, necessita de uma preparação prévia ao longo da vida até então. É necessário que conheça os espaços e contextos sociais, que compreenda como estes se processam e organizam, de modo a que consigam inserir-se e exercer a sua ação de forma consciente e responsável. Estas duas áreas de estudo contribuem para uma conceptualização de autonomia que compreende a componente social, pessoal, emocional, crítica e individual do cidadão num todo que compõe a personalidade e postura do indivíduo – processo gradual de autorregulação (Ferreira & Nelas, 2006).

Importa destacar que, embora a autonomia incorpore a independência, estas não são sinónimos, pois a independência é a capacidade de agir sozinho, enquanto a autonomia implica que o indivíduo seja capacitado para tomar decisões conscientes e fundamentadas e morais, independentemente do outro (Veloso, 2014). A autonomia surge como a aquisição de ferramentas e competências que permitem ao indivíduo “autogovernar-se (...) pensar, sentir, tomar decisões e agir por sua conta própria” (Reichert & Wagner, 2007, p. 293) e segundo os seus objetivos e metas pessoais, sem que terceiros estejam a dizer como e quando fazer o que. Este processo, embora seja individualizado, não pretende o isolamento do indivíduo, mas sim a sua participação na comunidade e sociedade enquanto pessoa capaz e responsável de si próprio (Reichert & Wagner, 2007).

Neste sentido de desenvolvimento do indivíduo para a autonomia enquanto capacidade de ser e estar em sociedade e de intervir com consciência e questionamento, Paulo Freire desenvolveu a sua pedagogia da autonomia. Para o pedagogo, o homem torna-se cidadão autônomo quando aprende a “pensar certo”. Para que se consiga atingir essa instância de autonomia, o autor defende que, no que respeita ao papel da educação para esse desenvolvimento, é preciso que se eduque com relação entre os vários contextos. A articulação entre a cultura, comunidade, o bairro, a cidade, o país e o mundo – com todas as organizações e atividades neles desenvolvidos, é a chave para que o homem se torne autônomo, e é determinante para esse desenvolvimento. Nesse sentido, na educação é necessário que se procure integrar essas instâncias, estabelecendo relações com elas e ensinando em contexto – levar o contexto dos aprendizes para as atividades educativas, e trazer essas atividades para os diferentes contextos, em especial o dos aprendizes, e procurando introduzir e apresentar novos contextos e realidades sociais. Mais uma vez, surge o ideal de que o agente que ensina é reflexo do que ensina e está a dizer – mais do que dizer que se deve fazer, demonstrar por ações o que se pretende ensinar (Freire, 2002).

À semelhança do que acontece na perspectiva de educação integral, o autor não nega a importância dos saberes da escola, a esses acrescenta um aspeto determinante para a alteração da forma como se encara e assume os conhecimentos – o questionamento. O “pensar certo” apresentado na pedagogia de Paulo Freire passa pelo ensinamento do processo de questionamento, da não assunção de que tudo é como se apresenta, mas de questionar o que lhe é apresentado, pensando sobre o assunto.

Orientando-se pelos princípios de respeito pela identidade, curiosidade e gosto estético do educando, pela confiança e segurança, o papel do educador passa por ensinar e estimular o educando a: agir e reagir em concordância com o que defende e pensa, a não ter pensamento e atitudes racistas; a conhecer e questionar o seu futuro e o futuro da sociedade tendo em conta aquele que foi o passado e é o presente; a formar-se com o que é construído e refletido com o professor, também ele aprendendo, questionando e desenvolvendo-se no processo de ensinar. Estes aspetos constituem as atitudes que se esperam de um indivíduo que “pensa certo”, que passou de um pensamento ingênuo e mecânico para um pensamento rigoroso e epistemológico que o habilita a questionar e saber questionar para ter uma ação consciente e ponderada no presente e futuro (Freire, 2002).

Freire perspetiva a educação enquanto ferramenta para ler o mundo e, como tal, um elemento para que o ser humano seja capaz de intervir na e em sociedade. Para o



autor, ter um carácter crítico em relação à vida e à sociedade, permite ao cidadão intervir e agir na e em sociedade. Esta autonomia é o reflexo do desenvolvimento e amadurecimento do indivíduo (Kira, Medeiros & Santos, 2017; Freire, 2002).

Quando nos voltamos para o contexto das instituições de acolhimento e crianças e jovens institucionalizados, este processo de autonomização apresenta-se prematuramente. Associado ao facto de estes jovens terem complexos problemas de desenvolvimento integral e de maturidade, devido à privação e contextos a que estão sujeitos, apresenta-se um processo que necessita de um especial acompanhamento e trabalho por parte dos agentes que com eles trabalham (Patrício & Calheiros, 2012).

Nas suas diversas investigações, Maria Manuela Calheiros foi verificando que o desemprego, a adoção de comportamentos de risco e estilos de vida desviantes, a gravidez precoce, e outros aspetos sociais marginais, são realidades bastante comuns na vida autónoma dos cidadãos que haviam ser institucionalizados. Estes resultados levaram a que a autora concluísse que este público está mais exposto a estas realidades (Calheiros, Graça, Morais, Mendes, Jesus & Garrido, 2013). Veloso (2014) corroborou com os estudos de Calheiros que apresentam a alta rotatividade de trabalhadores e turnos nas instituições de acolhimento são um fator dificultador do desenvolvimento dessas competências – são poucos profissionais para a quantidade de jovens e as suas necessidades, e os próprios dispõem de pouco tempo para auxiliar os jovens nesse sentido.

Autores como Gomes (2010) e Hermosa, Cano e Aguilera (1998) sugerem que o trabalho com esta população, no sentido da autonomia, deve ser realizado numa perspetiva de *empowerment*, em que os jovens são convidados a desenvolver atividades ou tarefas que sejam exclusivamente da sua responsabilidade, sempre que necessário acompanhados – as tarefas sugeridas pelo Instituto de Segurança Social (s.d.) como referido no capítulo dos Lares de Infância e Juventude, por exemplo –, bem como ter uma organização rotineira e lógica da instituição, corroborando com o sugerido no manual de boas práticas para os Lares de Infância e Juventude do Instituto de Segurança Social (s.d.).

Para os mesmos autores, esta prática permite que o jovem conviva com um sistema de ordem e organização ao qual se irá adaptar e organizar, bem como desenvolver capacidade de ajustamento e respeito pela ordem e autoridade. Embora este seja um processo e organização global e dirigido a todos os habitantes da casa, é importante que cada jovem tenha simultaneamente um acompanhamento individualizado e adaptado às suas necessidades, desenvolvimento e contexto (Bravo & Del Valle, 2009 referidos por Veloso, 2014).

Desta forma, os profissionais que estão diariamente com estes jovens têm um papel fundamental na aquisição da autonomia. Como defendido por Freire (2002), os profissionais, enquanto educadores, devem assumir um papel de orientadores e exemplo do que se perspetiva que seja um indivíduo autónomo.

## **6. A Autoestima e o Autoconceito**

As crianças e jovens institucionalizados estão nessas condições porque viram os seus direitos violados. Embora nem sempre tenham consciência do sucedido, esse percurso marca a autoestima e autoconceito dos jovens e crianças. Como visto no desenvolvimento psicossocial de Erikson, a autoestima é um dos fatores de influência do desenvolvimento do próprio indivíduo, tornando-se relevante fazer uma contextualização quanto a estes dois conceitos.

O autoconceito apresenta-se como a descrição mental que o indivíduo tem de si mesmo e do conjunto de elementos/características que utiliza para se descrever nas várias áreas do ser – trabalho/escola, família, nas relações sociais, na conceção do seu corpo/aspecto físico e na dimensão ético-moral. Como tal, alguns autores optam por distinguir o autoconceito em áreas específicas: Autoconceito académico, referente à perceção de si mesmo em relação ao sucesso e desempenho académico (se é bom ou não nesse ramo); Autoconceito social, ou seja, a forma como o indivíduo se percebe no estabelecimento das relações de amizade (se é bom amigo e consegue manter uma boa relação com o outro); Autoconceito pessoal e emocional, focando-se na aceitação de si enquanto pessoa e do modo de ser e estar, nomeadamente no que respeita ao controlo pessoal, à sua imagem física e aos pensamentos que tem; o Autoconceito familiar – a forma como se percebe enquanto membro da família, da sua voz, impacto...; e o Autoconceito global enquanto a visão global de si em todas as áreas e papéis que desempenha (Silva, 2013).

Ferreira (2011) acrescenta o facto de o autoconceito ser, em simultâneo, a consciência do indivíduo em relação às dimensões do ser e agir – componente interna e externa do sujeito. A mesma autora, referindo a perspetiva de Rogers, afirma que esta capacidade permite que o ser humano se reorganize de forma a encontrar a coerência entre todas as dimensões do autoconceito.

A autoestima, por sua vez, desenvolve-se à medida que o indivíduo se forma, enquanto indivíduos e cidadãos de uma sociedade. Trata-se da forma como o indivíduo se sente acerca do seu autoconceito e da sua imagem. Esta avaliação é realizada tendo em

conta o que acha ser a percepção do outro em relação a si; a autoavaliação em relação àqueles que eram os objetivos predeterminados e aquilo que conseguiu atingir, e ainda a comparação entre o seu desempenho e o dos seus pares. Há uma procura pelo equilíbrio de três instâncias: o ser que é, que ambiciona ser e o que acha que os outros querem que seja (Ferreira, 2011; Tomé, 2011).

Esta tríade serve de base para a avaliação do desempenho nas demais áreas do ser e fazer. A autoestima não é uma em si só, mas um conjunto de avaliações de diferentes aspetos da vida e com ponderações diferentes, consoante a importância que o indivíduo atribui a cada aspeto – por exemplo, o jovem pode ser bem sucedido na escola e não ter uma boa representação do seu corpo, a sua autoestima, segundo a teoria *bottom up*, é o resultado de todas as avaliações. Estes autores acrescentam ainda a comparação com o outro como fator determinante da autoestima – se o outro consegue porque é que não consigo? (Alaphilippe & Bailly, 2014).

Desta forma, verifica-se que a reação do outro tem uma grande influência no desenvolvimento da autoestima – quando recebe recorrentemente críticas negativas e a não tiver a valorização do outro, há uma tendência de desenvolver uma baixa autoestima. Por sua vez, a valorização do trabalho e desempenho, estimula o desenvolvimento de uma boa autoestima. Assim sendo, torna-se notória a importância que o papel dos adultos de referência, pais e pares têm nesta gestão e manutenção da autoestima das crianças adolescentes. O *feedback* positivo e a valorização do esforço do outro apresentam-se como uma técnica idealmente utilizada pelos pais, adultos de referência e pares para a gestão positiva da autoestima (Silva, 2013).

De forma geral, o autoconceito é a auto-descrição do indivíduo, baseado na reflexão da sua performance nas diversas áreas do ser, incluindo a percepção de si, dos “sentimentos, crenças e impressões” de si – identidade; enquanto a autoestima é a avaliação que o indivíduo faz de si. Ambos os conceitos têm influência na predisposição dos adolescentes para o isolamento e estados de depressão (Ferreira, 2011).

### **Capítulo III – Dinâmica do estágio**

No presente capítulo apresenta-se, de uma perspetiva crítica e fundamentada, aquela que foi a ação desenvolvida ao longo dos 7 meses de estágio curricular num Lar de Infância e Juventude. Primeiramente, apresenta-se a instituição onde o estágio foi desenvolvido, tal como a fundação da qual faz parte, e posteriormente, o que foi operacionalizado no decorrer do mesmo.

Antes demais, importa ressaltar a importância do estabelecimento de relações de empatia, respeito e compreensão, que foram “chave” na realização do estágio. A sua realização só foi possível devido à predisposição a aprender e respeitar os tempos e espaços de cada um dos intervenientes, de ambas as partes.

#### **1. Caracterização da Instituição**

Neste tópico é explicada a organização e estrutura da instituição. Primeiramente, é apresentada a organização da fundação da qual o Lar de Infância e Juventude faz parte, as suas estruturas e objetivos, seguindo-se a explicação mais objetiva da organização do lar, na qual se encontram as suas instalações e espaços, o perfil e responsabilidades dos trabalhadores, o perfil das jovens e os horários do lar.

Por questões de segurança e respeito pela individualidade e privacidade do contexto de atuação e intervenientes, assim como sugere o código de ética e conduta dos profissionais de Ciências da Educação (Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, 2014), não serão referidos nomes dos intervenientes. Por este motivo, não serão disponibilizados os documentos de onde a informação foi retirada, sendo toda ela apurada pela análise dos Estatutos da Fundação, de documentos existentes no Lar, e da observação e ação no mesmo. Este capítulo será reservado à caracterização da instituição: a sua organização e estrutura.

##### **1.1 Organização e estrutura**

O Lar de Infância e Juventude onde foi desenvolvido o estágio é parte de uma Fundação de Solidariedade Social, com estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos.

Com sede em Lisboa, a fundação estende a sua área de atuação a diversos territórios nacionais. A sua missão é a de contribuir para o desenvolvimento social e cultural da população e, consequentemente, do país, levando a cabo atividades e ações

dirigidas a toda a comunidade, focando-se nos grupos mais carenciados e de risco, que promovam o bem-estar e a qualidade de vida das populações. Estas atividades são essencialmente desenvolvidas no âmbito da Segurança Social, como os domínios de (Estatutos da fundação):

- Apoio a Crianças e Jovens em Perigo, dispondo de equipamentos como o Lar de Infância e Juventude feminino (onde foi realizado o estágio curricular), uma Casa de Acolhimento de Emergência, um Lar de Infância e Juventude Especializado (LIJE), um Internato masculino e apartamentos de autonomização;
- Apoio às famílias, pela dinamização de diversos projetos que visam responder às necessidades das populações locais, bem como do trabalho constante com familiares dos cidadãos institucionalizados, e ainda com colónias de férias para famílias necessitadas;
- Apoio às pessoas idosas, pelas respostas como os lares e casas de abrigo;
- Apoio às pessoas com deficiência e incapacidade, por intermédio de lares especializados e Centros de Alojamento de Emergência;
- Apoio à integração social e comunitária, com centros comunitários;
- Educação e formação profissional dos cidadãos, oferecendo acesso a creches, serviços de formação, centros infantis e escola profissional;
- Proteção social na eventualidade da doença, velhice, invalidez e morte, bem como em todas as situações de falta ou escassez de meios de subsistência ou incapacidade para o trabalho, com as mensalidades de creche adequadas ao rendimento das famílias, disponibilização de refeitórios sociais...;
- Prevenção, promoção e proteção da saúde, com uma Unidade de Cuidados Continuados Integrados. Toda a atuação da Fundação visa, acima de tudo, a promoção e defesa dos Direitos Humanos, procurando sempre a justiça, numa perspetiva de solidariedade social, com consciência e segundo o código moral.

Seguindo-se pelos valores de solidariedade, idoneidade, complementaridade, conhecimento, integridade, responsabilidade, proximidade e cooperação, a fundação, determinado no seu código de conduta, orienta a sua ação para os seguintes objetivos: (1) promover e participar em projetos de luta contra a pobreza, visando o desenvolvimento das comunidades locais e grupos-alvo; (2) criar, gerir e administrar vários equipamentos e projetos; (3) prestar apoio a familiares de utentes; (4) promover ações de cooperação e troca de experiências com instituições congéneres; (5) promover atividades de Segurança Social, Justiça, Educação, Habitação, entre outras.

No que respeita à sua gestão e organização interna, a instituição é de administração central, hierárquica, constituída pelo Conselho de Administração e o Conselho Fiscal, pelos quais deverá passar a decisão de qualquer problemática significativa nos diversos equipamentos – como a aprovação da realização do estágio no lar. É destes conselhos que saem as autorizações para compra de material necessário para os diversos equipamentos (algumas exceções quando sobra algo do financiamento mensal atribuído a cada equipamento), bem como o financiamento mensal a cada instituição ou projeto da fundação a Gestão de Recursos Humanos, os relatórios anuais, etc.

A figura 5 ilustra o esquema hierárquico da fundação, adaptado da estrutura funcional disponibilizada pela mesma. De modo a salvaguardar a identidade, a informação que se apresentada será apenas a considerada relevante para a compreensão da gestão e organização da fundação e do LIJ.

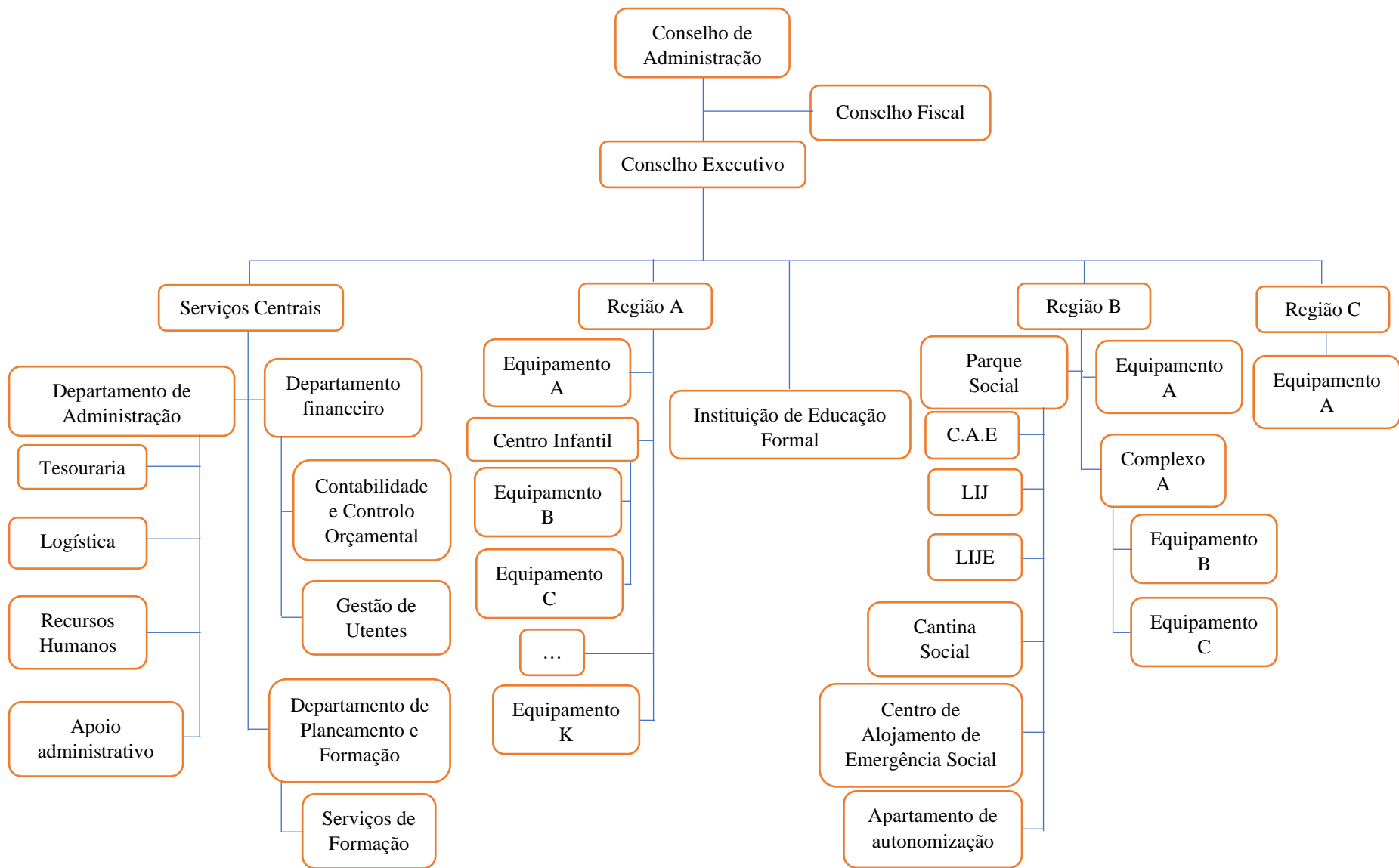


Figura 2 - Estrutura organizacional da Fundação. Adaptação dos documentos oficiais.

Com a figura 2 verifica-se a dependência dos equipamentos em relação à direção, do conselho administrativo da fundação e dos vários superiores hierárquicos intermédios que há nos vários equipamentos.

O Parque Social, complexo no qual o Lar de Infância e Juventude está inserido, tem a sua administração intermédia, composta pela direção e serviços administrativos – responsável pela gestão do parque e dos seus equipamentos, bem como da intermediação da comunicação entre os equipamentos e a direção. Cada equipamento tem ainda o seu diretor e respetivas equipas educativas, sendo que os ajudantes de ação educativa que fazem os turnos da noite são comuns ao Lar de Infância e Juventude, à Casa de Acolhimento de Emergência e ao Lar de Infância e Juventude Especializado.

Quanto ao Lar de Infância e Juventude, este está igualmente estruturado hierarquicamente – o diretor, seguido das duas educadoras responsáveis pela área da Educação e Saúde e a equipa de educadores – doze na sua composição global. Embora seja hierarquizado, a gestão e coordenação dentro do lar é transversal, havendo uma maior autonomia e independência na ação, baseando-se no diálogo e confiança nas capacidades e competências de cada profissional. A diversidade de perfis de ajudantes de ação educativa, permite uma adequação especial e individual às necessidades de particulares de cada jovem, visto ser esta equipa a fazer o seu acompanhamento diário.

## **1.2 O lar de infância e juventude**

Situado na área da grande Lisboa, o Lar está sediado num de dois edifícios distintos – um destinado ao Centro de Alojamento de Emergência Social<sup>7</sup> e outro onde se partilha o edifício com o Lar de Infância e Juventude Especializado e a Casa de Acolhimento de Emergência, o refeitório – comum aos quatro equipamentos e ainda recebe a cantina social –, a equipa técnica, também ela comum aos 4 equipamentos, e os serviços administrativos do Parque Social.

O Lar de Infância e Juventude Especializado, a Casa de Acolhimento de Emergência e o Lar de Infância e Juventude onde foi desenvolvido o estágio curricular, estão sediados no mesmo edifício, e separados em diferentes “apartamentos”, sendo que apenas o lar e a casa de acolhimento partilham a entrada. Ao subir as escadas para o

---

<sup>7</sup> O Centro de Alojamento de Emergência, destinado à população adulta, é uma resposta social que visa a proteção e salvaguarda da população sinalizada pelo Instituto de Segurança Social, (onde podem permanecer por um período máximo de 3 meses) como situação de grande vulnerabilidade e desproteção social, onde são assegurados os serviços de alimentação, alojamento temporário e/ou transitório, higiene, lavandaria e acompanhamento técnico.



primeiro andar, encontram-se duas portas: a da casa de acolhimento e outra do lar, serviços administrativos e a equipa técnica. Importa referir que, embora partilhem o mesmo edifício, as jovens da casa de acolhimento não podem entrar no lar e vice-versa.

Focando na organização e divisões do Lar, este está disposto em 3 andares. No primeiro, encontra-se uma sala de visitas – único sítio onde pode existir um contacto entre pessoas externas à instituição e as jovens, dentro do espaço físico do lar de modo a salvaguardar a intimidade e espaço de cada residente; uma sala com televisão; uma sala, onde é realizada a ceia e o desenvolvimento de trabalhos manuais, quando necessário – nesta sala encontra-se um micro-ondas, alguns alimentos das jovens e do lar, bem como um armário com os materiais para os trabalhos manuais e livros. O mesmo piso encontra-se equipado com uma arrecadação, um espaço para o lixo, uma copa, um balneário com duches e uma casa de banho para as visitas. Ao subir as escadas para o segundo andar, encontra-se imediatamente a sala dos ajudantes de ação educativa, à esquerda da sala encontram-se 5 quartos, um dos quais de pré-autonomia<sup>8</sup>, e um quarto de quarentena; do outro lado do andar encontram-se três casas de banho, uma sala de estar, com sofás e mesas, uma sala a ser adaptada para parque de jogos direcionado às crianças, os duches, uma lavandaria, utilizada como arrumos, os restantes 8 quartos – seis preparados para jovens mães e dois preparados para o acolhimento de seis jovens. Ainda no segundo piso, podem ser encontrados 3 arrumos. No terceiro piso estão a sala do diretor do lar e das educadoras responsáveis, pela área da saúde e educação. O lar está assim equipado com um total de 13 quartos, três casas de banho e dois balneários de duches.

Com capacidade para acolher 24 jovens do sexo feminino, dos 12 aos 18 anos de idade, e seis crianças – filhos ou irmãos das jovens, o principal objetivo do lar é a prestação dos cuidados básicos às jovens e crianças que nele habitam, com a maior proximidade possível a um ambiente e estrutura familiar, bem como proporcionar condições e meios de valorização pessoal, profissional e social, tendo sempre em conta o projeto de vida de cada jovem, o seu perfil e identidade.

### **1.2.1 Perfil das crianças e jovens**

Para a caracterização do público serão consideradas as jovens que habitaram o lar durante os sete meses de estágio, ainda que algumas não se tenham cruzado, por terminar

---

<sup>8</sup> As jovens que estão nesse quarto, à partida, estão em transição para os apartamentos de autonomia, de modo a darem continuidade à sua vida de forma mais independente e responsável.

as suas medidas de intervenção. Até ao término do estágio, sucederam-se 7 acolhimentos e 3 medidas cessadas.

O lar tem capacidade para acolher 30 residentes de jovens do sexo femininas, com possibilidade de acolhimento de crianças sem discriminação de sexo, embora os rapazes só serão admitidos até aos 12 anos de idade, se filhos ou irmãos das jovens, e com prioridade ao acolhimento de jovens mães ou grávidas contando. A intervenção do estágio decorreu com 22 jovens – das quais 7 são mães –, e 7 crianças, 3 meninos e 4 meninas, dos 0 meses aos 5 anos (24% dos residentes), totalizando 29 residentes.

Até ao termino do ano de 2018, as jovens tinham idades entre os 15 e os 20 anos, predominando o escalão etário dos 16 e 17 anos (45% dos residentes) – exatamente 7 jovens com 16 anos e 6 com 17 anos de idade; 6 jovens com 18 anos ou mais (21% dos residentes); e as restantes tinham a idade de 15 anos (10% dos residentes), conforme figura 3. As jovens mães enquadram-se no escalão etário dos 16 aos 20 anos. Esta informação vai ao encontro do que está apresentado no relatório anual da atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens de 2018 (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2019), onde as estatísticas mostram que a maior incidência de medidas de promoção e proteção ocorrem em jovens entre os 15 e 17 anos de idade.

Idades dos residentes

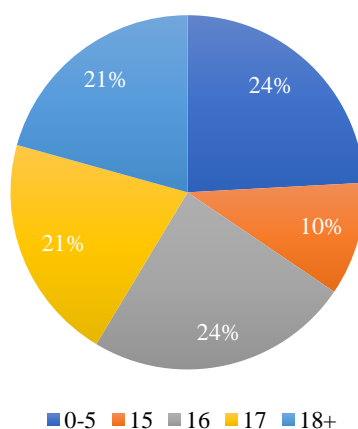


Figura 3 - Distribuição das idades dos residentes em percentagem (%).

Quanto à nacionalidade das jovens e crianças, a grande maioria é portuguesa, 73% dos residentes. Destacam-se também 5 jovens cabo-verdianas (17%) e as restantes são naturais da República do Congo, Guiné e São Tomé e Príncipe (10% dos residentes) (Figura 4).

### País de origem dos residentes

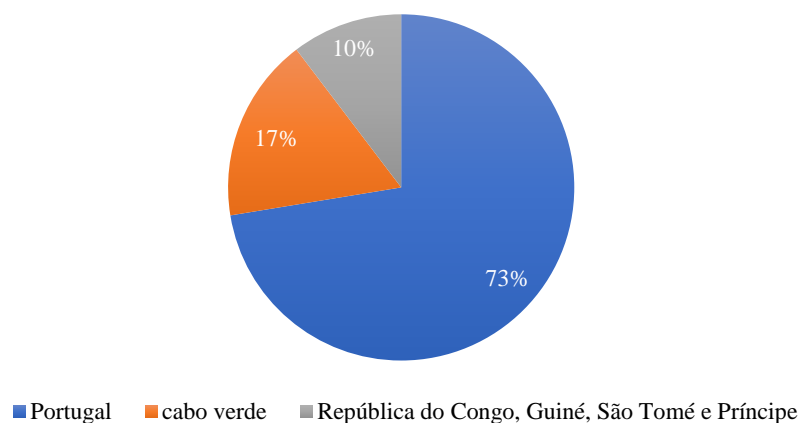


Figura 4 - Distribuição dos residentes pela sua nacionalidade em percentagem (%).

No que respeita à educação e trabalho, existem três jovens trabalhadoras, duas em baixa de maternidade e duas à procura de emprego – uma das quais tenciona voltar a estudar no próximo ano letivo para um curso profissional de secundário. As restantes jovens estão a estudar: 9 em PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), 1 frequentam o ensino profissional e três jovens estão no ensino regular, sendo que uma destas frequenta uma turma especial – currículo alternativo; uma jovem encontra-se a frequentar o ensino especial e, por último, uma outra jovem frequenta a escola da Ajuda de Mãe. Todas as crianças frequentam a creche ou jardim de infância, à exceção de duas por serem recém-nascidas.

#### 1.2.2 Perfil e tarefas dos trabalhadores

Para que os objetivos do lar sejam cumpridos, este conta com um diretor, psicólogo de formação, duas educadoras sociais – com formação superior em Serviço Social e Educação Básica –, e os 12 educadores. Cinco destas são formadas em Educação Social, um em Gestão de Recursos Humanos, uma em Educação Básica, um dos educadores tem o ensino secundário, uma educadora frequenta o ensino superior em Direito e, por fim, um educador formado em Comunicação. A equipa é qualificada e jovem – à exceção de apenas dois trabalhadores que têm mais de 40 anos de idade.

O lar está assim de acordo com o sugerido pela Segurança Social no guia prático dos apoios sociais, e o artigo 54.º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Instituto de Segurança Social, 2014), onde está determinado que para 30 utentes é necessária uma equipa constituída por pelo menos 1 técnico de segurança social, 2

educadores sociais, 14 ajudantes de ação educativa – no lar denominados por educadores –, devidamente formados nas áreas da psicologia, serviço social e intervenção socioeducativa. Quanto às equipas de apoio – limpeza e cozinha, o lar partilha os serviços gerais e de cozida dos restantes equipamentos do Parque Social. Tendo respostas sociais na comunidade, o lar não conta com os colaboradores das áreas da saúde e direito.

Os diferentes agentes do lar têm tarefas e responsabilidades distintas. O diretor está encarregue de gestão burocrática, financeira e de conflitos que requeiram a sua intervenção; quando tal se manifesta necessário, acompanha as jovens a tribunal ou apresentações junto de outras instâncias. Assume ainda o papel de representante legal das jovens no que respeita à sua ação e presença social – exceto na saúde e na educação, que estão à responsabilidade das respetivas educadoras.

A educadora social responsável pela educação é a Encarregada de Educação de todas as jovens e crianças. Como tal, as suas responsabilidades passam por tratar de tudo o que esteja relacionado com as escolas e emprego das jovens; as reuniões de escola, e o contacto com as mesmas, a fim de saber como está a ser a prestação e comportamento das jovens; os processos de matrículas e toda a burocracia relacionada com a escola está também a seu encargo.

Quando alguma jovem opta por trabalhar – esta decisão é sempre tomada tendo em conta o projeto de vida de cada jovem e em parceria com a equipa técnica, o educador e sob autorização das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens ou tribunal – a educadora da educação apoia na realização do seu currículo e orienta as jovens quanto às ofertas de emprego que melhor se adequem às suas necessidades e características. É também esta educadora quem define os horários de saída e chegada ao lar, durante a semana, tendo em conta os horários escolares ou de trabalho das jovens e as suas responsabilidades.

Como acima referido, a educadora social responsável pela área da saúde é quem representa as jovens nessa mesma valência. A educadora tem a responsabilidade de acompanhar as jovens às consultas, de marcar as mesmas, no caso das jovens que ainda não tenham autonomia para o fazer; garantir que as análises e exames de controlo ou requisitados pelos médicos são realizados. Nos casos em que seja necessária medicação, é esta educadora quem tem a responsabilidade de passar a mensagem à equipa educativa de quando e em que circunstâncias se dá a ministração da mesma. Associado às responsabilidades da medicação, está ainda encarregue da gestão da farmácia, garantindo que há sempre medicação em *stock* ou que há medicação nova, quando receitada. Ambas

as educadoras sociais têm de fazer os relatórios de educação e saúde, respetivamente, de cada jovem.

Por fim, a equipa educativa tem como funções garantir a operacionalização das indicações da equipa técnica, nomeadamente no que respeita às orientações das instâncias superiores – tribunais, Direção Regional de Inserção Social e as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens –, do diretor e das educadoras sociais. É por esta equipa que é realizada a gestão do dia na casa – desde as saídas e chegadas das jovens à garantia de que a sua alimentação é realizada, a gestão de conflitos e a dinamização de algumas atividades e saídas. O trabalho das educadoras sociais e dos ajudantes de ação educativa serão explorados com maior profundidade mais à frente, pois foi parte do trabalho desenvolvido ao longo do estágio.

### **1.2.3 Horários e saídas do lar**

A premissa principal do lar é a responsabilização e autonomia das residentes. Cada uma tem o seu horário de chegadas e saídas do lar conforme as suas responsabilidades e atividades letivas/laborais e de ocupação de tempos livres – assim como está explícito nas orientações para os Lares de Infância e Juventude que deverá ser organizado o horário da casa.

Não obstante, e numa perspetiva de criar rotina e organização do lar e da cantina, existem horários para as refeições: o pequeno almoço é servido entre as 8h e as 10h da manhã; o almoço das 13h-14h; o lanche das 16h-17h e o jantar das 19h-20h para as jovens e as 18:30h-19h para as crianças e bebés, a ceia é servida pelas 22h. Os horários de refeição aplicam-se apenas às jovens que estejam no lar às respetivas horas, sendo que a maioria almoça nas escolas. Por sua vez, o horário de jantar é idealmente cumprido por todas as jovens, até porque é regra que estas estejam em casa a essa hora. A estes casos excetuam-se as situações em que as jovens tenham autorização da equipa técnica ou do diretor do lar para chegar mais tarde, esta autorização não pode ser dada pela equipa educativa, que tenha algum compromisso no trabalho ou na escola ou que estejam junto das famílias.

Durante o fim de semana, as jovens que permanecem no lar, deverão cumprir sempre o horário de almoço e jantar – exceto quando têm a autorização da equipa ou do diretor. O lar não apresenta uma grande amplitude de horário das refeições, como referido no manual de boas práticas (Instituto de Segurança Social, s.d.), pois partilha o refeitório com os restantes equipamentos e a cantina social, reduzindo o horário de refeição do

mesmo. O jantar, como explicado mais à frente, demonstrou-se efetivamente um espaço de convívio e reunião.

Quanto às saídas, estas são geridas pela equipa técnica e pelo diretor. Para essa autorização, as jovens devem fazer o pedido de autorização para sair durante o fim de semana, por mais de 3 horas, visto que as saídas até 3h podem ser autorizadas pela equipa educativa. Quando as jovens passam o fim de semana fora do lar, é necessário a assinatura dos termos de responsabilidade, por parte da pessoa responsável pela jovem no período em que a mesma se encontra fora do lar e nos casos das jovens medicadas, os termos em como recebeu a medicação da jovem – toda esta burocracia é realizada pelos educadores, consoante a informação de autorização que recebem pela equipa técnica.

Além dos fins de semana com as famílias, que não entram na contagem apresentada de seguida, as jovens de 14/15 anos de idade, durante a semana, podem sair no máximo até 1:30h depois das aulas, com a autorização dos ajudantes de ação educativa, sem que com essa hora e meia passe as 19:00h. Ao fim de semana ou férias podem sair com autorização dos educadores no máximo 3 horas, entre as 14:30h e as 19:00 horas, desde que sempre acompanhadas por uma colega do lar com 16 anos ou mais. Aos 16 anos, de segunda a quinta-feira, as jovens podem sair sozinhas uma vez por semana, 2h até às 19h; ao fim de semana, férias e folgas, podem sair sozinhas por um período máximo de 4h entre as 14:30h e as 19:00h e, também ao fim de semana, folgas e férias, podem sair das 20:00 às 23:30, uma vez por semana, quando acompanhadas por uma colega de casa com mais de 17 anos. As jovens dos 17 aos 21 anos que trabalhem podem sair todos os dias até 3h, desde que voltem antes das 19h, e as jovens que estudam apenas podem sair três vezes por semana nesses mesmos horários; ao fim de semana, folgas e vésperas de folgas/feriados ou férias, as jovens podem sair das 14:30-19h todos os dias, ou das 20:00h às 23:30 duas vezes por semana; têm ainda a oportunidade de sair uma vez por mês, no caso das jovens que estudam ou, no caso das que trabalhem ou estejam em pré-autonomia, duas vezes por mês.

As jovens mães têm outras regras de saídas: entre os 15 e 16 anos podem sair aos fins de semana e feriados, com os seus filhos no máximo 3h entre as 14 e as 18h, e nas férias podem sair no mesmo período de tempo, com saídas de 3h com os seus filhos, ou podem sair sem os seus filhos uma vez por semana nos mesmos critérios de horário – as crianças ficam ao encargo da equipa educativa, se tal for possível. As jovens mães com 16 anos podem sair uma vez por semana, em período de férias, das 20:00h às 22:00h, se acompanhadas por colegas com 17 anos ou mais, e nesse dia não tiver saído de tarde. As

jovens mães com 17 anos ou mais, nos feriados e fins de semana podem sair das 14:30 às 18:00h ou das 20:00 às 21:30h, desde que acompanhadas pelos seus filhos; e durante as férias podem sair uma vez por semana sem os seus filhos das 14:30 às 18:00h ou das 20:00 às 22h; têm ainda a oportunidade de sair à noite uma vez por mês. Estas autorizações dependem da capacidade da equipa em conseguir ou não ficar encarregue das crianças.

Estes critérios aplicam-se quando as jovens não realizaram os seus pedidos de autorização para saída junto da equipa técnica ou do diretor, e é a equipa educativa que tem de dar as autorizações. As saídas que excedam estas horas ou que não preencham os requisitos apresentados, como o respeito pelos horários das refeições, ou em situações particulares de jovens que estejam por algum motivo impedidas a sair do lar<sup>9</sup>, são decididas pela equipa técnica ou pelo diretor. Os educadores não podem dar essa autorização, e o pedido deve ser realizado até à quinta-feira antes do fim de semana em que pretendem sair. Qualquer autorização de saída, quer seja pela equipa técnica, quer seja pelos educadores, é dada, tendo em conta o comportamento da jovem durante a semana em causa. As jovens podem sempre sair com a equipa educativa, sem que para tal seja necessária autorização da equipa técnica. Esta determinação dos horários e gestão dos mesmos está de acordo com o que é determinado pelos manuais da Segurança Social para as instituições deste caráter.

Embora este processo pareça algo burocrático e complexo, no decorrer do estágio demonstrou-se algo fluido e integrado na rotina das jovens e adultos, até porque o contacto entre as técnicas e as jovens é regular, o tornando a autorização escrita uma formalidade necessária para o processo das jovens e organização e orientação das equipas. O bom relacionamento entre as equipas e as jovens e os adultos demonstrou-se uma mais-valia para a fluidez deste processo.

Nos fins de semana, regra geral, era muito comum as residentes saírem, todas pediam autorização para sair, mesmo as que não iam a casa. Dez das jovens e duas crianças têm autorização (na sua medida de promoção e proteção) para passar os fins de semana e férias junto da sua família, outras duas jovens não têm família em Portugal, indo passar apenas as férias. Embora tenham essa autorização, apenas oito jovens e as duas

---

<sup>9</sup> As jovens perdem a autorização de saídas para fim de semana e durante a semana quando entram em SNA, faltam ao respeito aos colaboradores ou colegas de casa e/ou se faltarem aos seus compromissos sem justificação – escola/trabalho, consultas, reuniões com as técnicas ou diretor, agendamentos na DGRS ou outros compromissos que surjam. Esta sanção é decidida em equipa e ponderada tendo em conta o comportamento regular da jovem.

crianças iam casa com bastante regularidade – quase todos os fins de semana –, as outras jovens preferiam ficar no lar e ir a casa durante as férias. Duas jovens, tinham autorização para irem passar alguns fins de semana a casa de outras residentes, ficando ao encargo dos pais ou avós das mesmas. As restantes jovens pediam autorização para passear ou estar com a família e amigos, sem pernoita, exceto casos específicos e analisados pela técnica responsável pela jovem/criança. O facto de terem autorização não obriga as jovens a irem de fim de semana ou a saírem do lar, fica ao seu critério e responsabilidade das mesmas se preferem ficar ou sair.

## **2. A teoria e prática**

Após a apresentação do contexto e do perfil dos trabalhadores e das jovens do lar, este capítulo reserva-se à descrição e reflexão teórica das atividades e tarefas desenvolvidas ao longo do estágio. O presente ponto é constituído por uma apresentação e reflexão dos momentos-chave dos sete meses de estágio, com base nos conteúdos teóricos acima referidos, que orientaram igualmente a ação do mesmo.

Numa primeira fase o trabalho desenvolvido passou essencialmente pelo conhecimento e adaptação à dinâmica da casa e dos trabalhadores, na qual se teve oportunidade de observar e inteirar dos comportamentos e perfil das jovens e dos colegas. O estágio passou essencialmente pelo apoio às educadoras sociais, pela dinamização de atividades (anexos IV e V) e acompanhamento a consultas (anexo II), e à equipa educativa no apoio às dinâmicas da casa (anexo I). Os relatos de parte do que foi realizado no estágio curricular podem ser consultados em anexo.

Com a informação obtida pela fase de observação e em especial algumas dinâmicas de estágio, como no acompanhamento das jovens às consultas (anexo II), verificou-se que existia alguma falta de autonomia e responsabilidade pessoal e social por parte das jovens, assim como que as relações entre as mesmas não eram as melhores ou mais equilibradas.

Embora no geral o ambiente na instituição fosse bom e as jovens fossem educadas entre elas, era notório que mantinham relações mais equilibradas e fortes com as colegas de quarto ou jovens que estivessem na mesma situação – as mães tendiam a estabelecer melhor reações com as restantes jovens mães e as jovens das mesmas idades entre si. Este aspeto vai de encontro ao que é apresentado por Tomé (2011), ao apurar que os adolescentes tendem a estabelecer relações com perfis com os quais se identifiquem. Não obstante, atendendo ao facto de que a instituição, enquanto instituição de acolhimento,



idealiza-se que esta procure proporcionar um ambiente o mais próximo possível ao familiar (Instituto de Segurança Social, s.d), atendendo ao que Camacho (2011) apresenta como um ambiente familiar positivo e estimulante para o desenvolvimento equilibrado do ser humano, demonstrou-se necessário trabalhar a questão das relações interpessoais e desenvolvimento integral, de modo a contribuir para a melhoria do ambiente da instituição enquanto “casa” e ambiente familiar.

Desta forma, optou-se então por analisar a ação pelo trabalho no sentido do desenvolvimento pessoal, sua autonomia e responsabilidade social, e o desenvolvimento das competências interpessoais, com especial enfoque para a relação com as jovens com quem partilham o seu espaço diariamente, à luz dos teóricos atrás apresentados. O trabalho individualizado foi realizado essencialmente no acompanhamento às consultas e em conversas de grupo e individuais que se propuseram no decorrer do estágio curricular. Esta iniciativa foi motivada ainda pela noção da importância e impacto que as relações interpessoais e a qualidade das mesmas têm no desenvolvimento do ser humano no decurso da sua vida, e em especial, na fase da adolescência e infância, como enaltece Erikson.

Outro aspeto que rapidamente surgiu como uma desvantagem para o desenvolvimento das relações das jovens e da ocupação dos tempos livres das mesmas foi a quase inexistente realização de atividades e jogos que promovessem o encontro das jovens, sendo que muitas vezes, este apenas acontecia ao jantar. Esta realidade levou a que se dinamizasse jogos (anexo V) e uma festa da primavera (anexo IV), no sentido de introduzir o lúdico à ação.

O presente capítulo apresenta, assim, a reflexão em relação ao papel da educação não formal e integral no trabalho para a autonomia, e ainda estas duas metodologias para a gestão e controlo dos comportamentos de risco e relações interpessoais.

## **2.1 O papel da Educação não formal e integral no trabalho para a autonomia**

Como se verificou anteriormente, e é apresentado na Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Risco (lei n.º 147/99), as crianças e jovens que se encontram em situação de institucionalização viram os seus direitos violados de alguma forma. Estas crianças e jovens carecem de afeto, educação ou condições básicas de vida, e é nas instituições que, idealmente, veriam uma resposta às suas necessidades. Os lares, enquanto ambiente familiar, são uma das respostas contempladas pela mesma lei para a

resposta a essas necessidades. No entanto, esta é uma resposta que não substitui a família e vem de uma quebra com o meio e contexto naturais das crianças e jovens, que se vêm privadas do contacto diário com a sua família e bairro, numa fase da vida em que estas instâncias são determinantes para o desenvolvimento equilibrado do ser humano (Baptista, 2011).

Nesse sentido, a ação do estágio passou pela aposta em dinâmicas e abordagens que estimulassem o desenvolvimento e gestão de relações positivas e equilibradas, bem como de aquisição desenvolvimento de competências pessoais e sociais que permitam às jovens e crianças o seu desenvolvimento integral e autonomia de vida.

A autonomia do indivíduo pressupõe um trabalho sobre todas as instâncias do ser humano, respeitando e promovendo a sua integridade e segurança, sem que sejam postos em causa os seus direitos e promovendo a responsabilização e consciencialização dos seus deveres, bem como de si mesmo enquanto ser físico, emocional e cognitivo (Veloso, 2014; Barbosa & Wagner, 2013). Uma vez que estas crianças e jovens estão fragilizados nesses campos, o trabalho para a autonomia tem vindo a ser cada vez mais falado e assumido como necessário nas instituições de acolhimento (Calheiros, Graça, Morais, Mendes, Jesus & Garrido, 2013).

Esta realidade também fazia parte da realidade do lar onde se desenvolveu o estágio, o que levou a optar-se por introduzir o lúdico no trabalho de competências-chave apontadas pelos investigadores e pedagogos como cruciais para a autonomia, como é o caso das competências sociais – saber relacionar-se com o outro e pôr-se no lugar do outro –, e pessoais – autoconhecimento e autorregulação.

Os jogos didáticos apresentaram-se como um caminho para esse desenvolvimento pois, além de serem escassos os momentos de interação entre as jovens, eram muitos os relatos dos colegas educadores em como as jovens ofereciam muita resistência em cooperar nas atividades que eram por eles sugeridas, levando a que se opta-se por estas dinâmicas abertas e flexíveis para que as jovens não encarassem as atividades como “seca”, obrigação ou mais um momento formal de educação, como muitas vezes se referiam a algumas iniciativas que lhes eram apresentadas.

Os jogos pedagógicos são apresentados por muitos autores como uma forma de estímulo ao desenvolvimento dos agentes que neles participam, pois permitem a aprendizagem espontânea e natural, estimulando a crítica, a criatividade e a socialização – aspetos que se queriam explorados e trabalhados (Salomão, Martini & Jordão, 2007). Esta estratégia pressupõe que um grupo de pessoas diferentes, cada uma com a sua

experiência e bagagem – com a qual irão influenciar o desenrolar da ação –, caminhem juntas num caminho com um fim comum, experimentando diferentes papéis e sensações (Cunha, Silva e Alcântara, 2015).

Assim sendo, e com o intuito de explorar e desenvolver as relações interpessoais e as competências pessoais e sociais das jovens, optou-se pela dinamização de 6 jogos – jogo da maçã, jogo da esparguete e latas de sumo, jogo do ovo cozido e colher, jogo do Quim dos cheiros e objetos, jogo dos balões e o jogo dos reбуçados (anexo V). Estes jogos tinham como objetivo trabalhar o espírito de equipa, a paciência, perseverança e resiliência; promover as relações interpessoais, especialmente a comunicação, o respeito e compreensão pelo outro e pelo seu tempo e a gestão da expectativa em relação ao outro; a gestão da frustração e outras emoções; promover a cooperação, concentração e foco; trabalhar e refletir sobre os medos e a confiança.

A decisão de trabalhar estas competências prendeu-se com o facto de diversos autores, como Erikson (por Rabello & Passos, s.d), Freire (2002) e Gadotti (2009), as referirem como determinantes para a autonomia e desenvolvimento integral do ser humano, como é caso da capacidade de trabalho em equipa e de resiliência perante a imprevisibilidade e dificuldades que se apresentam ao desenvolvimento do ser humano. A resiliência apresenta-se como uma das competências necessárias e determinantes para a formação de um indivíduo equilibrado e capaz de ultrapassar os obstáculos, a gestão da frustração e emoções – especialmente relativamente à transferência de sentimentos negativos que tendem a fazer para o outro. O autocontrolo e conhecimento do seu corpo foram aspetos que se procurou estimular, nomeadamente nos jogos como o da maçã e das latas de sumo, de modo a que as jovens e crianças conhecessem mais o seu corpo e desenvolvessem o controlo sobre o mesmo, estimulando simultaneamente a concentração e calma. Foi ainda trabalhada a componente da conduta humana pelo respeito pelas regras e as normas sociais. A necessidade de trabalhar este último aspeto surgiu pelo facto de, por diversas vezes, as jovens tentarem contornar as regras do lar – outro dos motivos que nos levou a utilizar o jogo como meio de ação.

Ainda no contexto das relações interpessoais, o respeito pelo outro e pelo seu tempo foi outro aspeto que se procurou trabalhar, pois foi percecionado que era comum entre as jovens que fossem exigidos ritmos e reações desajustadas ao perfil e identidade das colegas – por exemplo, algumas jovens tinham mais dificuldade em manter uma rotina de higiene (algumas motivadas pelo atraso no desenvolvimento cognitivo e

dificuldades de aprendizagem), que nem sempre eram bem vistas pelas colegas de casa, que reagiam de forma agressiva e incompreensível a esses comportamentos.

O objetivo dos jogos passou também pela tentativa de aproximar as jovens e estimular as relações interpessoais para um nível mais íntimo. Assim, como apresenta Martins (2005b), estas relações assumem uma grande importância no desenvolvimento humano, especialmente na adolescência, por serem um grande motor do desenvolvimento social e integração nos diferentes grupos. É na adolescência que é experienciada a integração em diferentes grupos e que podem explorar os seus papéis dentro dos mesmos, constituindo-se em si, momentos de preparação para a vida adulta e integração nas diferentes esferas da sociedade – aprendizagem pela experiência e experimentação de papéis.

Durante os jogos, as jovens demonstraram ter competências de entreaajuda, respeito de valorização pela individualidade. Estas atividades e comportamentos permitiram ainda um trabalho no sentido da gestão da autoestima. A opção pelo estímulo do trabalho em equipa surgiu por serem uma ferramenta crucial para as competências dos jovens nos dias de hoje, permitindo que as jovens compreendam que, quando trabalham em equipa e partilham as suas emoções, mais facilmente conseguem atingir os resultados que pretendem. A responsabilização pela sua tarefa e contributo no trabalho desenvolvido foi outro dos objetivos desenhados.

O comportamento que as jovens adotaram durante os jogos, e a alteração dos comportamentos ao longo dos mesmos, leva a que se apreenda que as competências de trabalho em equipa e comunicação foram desenvolvidas – no jogo das maçãs, por exemplo (anexo V), no qual uma das equipas conseguiu organizar-se e falar de forma a encontrarem uma estratégia que levasse a equipa à vitória; ou mesmo no jogo da lata de sumo, onde as jovens estavam em constante troca de ideias para conseguirem atingir o objetivo do jogo, e a própria cadência do tom de voz que foi baixando com o decorrer do jogo, e respeito pelo espaço do outro. A paciência e perseverança também estiveram presentes no decorrer dos jogos pois, embora algumas jovens tenham desistido a meio dos jogos, a sua maioria demonstrou muita vontade em cumprir com os objetivos dos jogos, especialmente os que maior desafio lhes causavam, até conseguirem cumprir com o proposto. A paciência foi sendo desenvolvida no decorrer dos jogos – em todas as atividades as jovens começavam em alvoroço e estridência, o que nem sempre era construtivo, mas ao longo dos jogos alteravam a sua atitude, dando contributos relevantes

para a equipa. Este aspeto induz à consideração de que as jovens foram igualmente ajustando a sua conduta ao contexto e a gerir as suas emoções e sentimentos.

No jogo das latas foi mais notório o envolvimento das jovens, diferentes entre si, no trabalho para o objetivo comum. Neste jogo, a competição deu lugar à experimentação e exploração, não se restringindo à sua colega de equipa, mas experimentando com outras colegas e procurarem ajudar as restantes equipas a alcançarem os seus objetivos (anexo V). Este jogo permitiu ainda trabalhar a concentração e respeito pelo trabalho e tempo do outro, uma vez que estavam a dar espaço a que as jovens que estavam a tentar fazer o jogo se concentrassem e comunicassem entre elas. Este aspeto foi mais notório quando se acalmaram para conseguirem ajudar as equipas.

Em todos os jogos existiram pequenos conflitos entre as jovens, que se procurou que fossem as jovens a solucionar entre si, desenvolvendo a comunicação e compreensão. Na sua maioria, as jovens conseguiram resolver os problemas e atritos entre si. No fim dos jogos e nos dias seguintes aos mesmos, era comum que as jovens permanecessem à conversa no espaço exterior, por longos períodos de tempo, o que leva à conclusão de que, do ponto de vista das relações sociais, os objetivos dos jogos tenham sido atingidos.

Outro aspeto pertinente foi a solidariedade que as jovens mostraram umas para com as outras – quando chegava alguém ao lar e queria participar nas atividades, as jovens aceitavam que as colegas entrassem no jogo e, em alguns casos, faziam turnos para poderem todas jogar.

O papel que se adotou durante os jogos foi adequado a cada jogo, sendo este o de mediador e orientador em jogos como o das maçãs e do quim, e um papel mais participativo nos restantes jogos. Esta envolvimento foi motivada pelo pensamento de Paulo Freire (2002), no sentido de sermos exemplo do que era pretendido com a atividade, e de Anísio Teixeira, que defende o educador como exemplo de ação. O papel de orientador foi adotado nos jogos que exigiam arbitragem ou algum controlo por questões de segurança. Deu-se ainda oportunidade de as jovens participarem de forma complementar ao jogo. Por exemplo, uma das jovens tem alguns problemas de saúde que a impedem de ter fluidez no movimento, ao que lhe foi dada a tarefa de supervisionar a atividade e ajudar na arbitragem; outro caso em que tal aconteceu, foi no jogo do quim dos cheiros, no qual algumas jovens fizeram o teste a outras. Esta opção foi inspirada no pensamento de Gadotti (2005) no que diz respeito à troca de papéis dos intervenientes do processo ensino-aprendizagem, bem como da integração de todos nas dinâmicas, na universalidade da formação.

Estas dinâmicas permitiram assim trabalhar as competências interpessoais e de autoconhecimento, nas quais as jovens puderam sentir que o seu contributo enquanto ser individual contribuiu para o grupo – identidade pessoal dentro de um grupo de pessoas diferentes (Strecht, 1998) –, assim como estas dinâmicas serviram para que se desenvolvesse microssistemas sociais. Para completar este trabalho, a intervenção no sentido do estímulo do desenvolvimento da autonomia deu-se com outras duas iniciativas – a dinamização da festa da primavera (anexo IV) e o acompanhamento a consultas (anexo II).

Na dinamização da festa da primavera, o trabalho para o desenvolvimento da autonomia das jovens foi desenvolvido essencialmente na preparação da mesma. O facto de se ter envolvido as jovens na preparação da festa (anexo IV) permitiu desenvolver competências pessoais de organização e planeamento, especialmente com a logística dos ingredientes e materiais necessários para a festa e alimentação na mesma – feita pelas jovens, assim como a distribuição das sobremesas –, bem como de competências domésticas, associadas à cozinha, com a confeção das sobremesas e entradas, pelas jovens, e ainda da organização do espaço.

Este envolvimento por parte das jovens na preparação da festa, permitiu que se fosse ao encontro das curiosidades e interesses das jovens, assim como do seu gosto estético – princípios da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2002), e um dos aspetos mais distintivos da educação não formal, a possibilidade de adaptar a ação às circunstâncias e interesses dos envolvidos. Com esta iniciativa procurou-se ainda estimular o *empowerment* e envolver os educandos no processo de tomada de decisão e de construção do conhecimento – princípio da conectividade na educação integral –, seguindo um nexo de aprendizagem pela experiência, como apresentado por Gadotti (2009) e Cavaco (2009). Esta opção foi tomada também no sentido de desenvolver as competências de responsabilidade e organização, necessárias para a vida adulta, trabalhando diferentes áreas do ser e estar. O envolvimento das jovens na realização das comidas surgiu do imediato entusiasmo das jovens em fazerem petiscos e doces para a festa. Uma vez que o acesso ao refeitório é muito limitado e pouco recorrente, aproveitou-se para criar oportunidade de contacto com a cozinha e de as preparar para essas tarefas que terão, eventualmente, de desempenhar.

Conforme Freire (2002) e Anísio Teixeira (por Terónio & Schelbauer, 2007), que defendem que na educação integral para a autonomia o educador deve ser exemplo do que ensina, procurou-se agir em conformidade com o que lhes era transmitido,

especialmente no que respeita às regras da cozinha, por exemplo. Ainda na linha de pensamento destes dois autores, o *feedback* positivo que se procurou dar surgiu como reforço positivo e valorização do contributo das jovens para a realização da atividade, no sentido de estimular esse envolvimento em atividades futuras.

O acompanhamento às consultas (anexo II) foram as situações que permitiram o trabalho mais individualizado e especificado com as jovens. Uma vez que, por norma, estes eram momentos em que ia apenas uma jovem, pelo que foi possível desenvolver um acompanhamento mais individualizado e adequado às necessidades específicas de cada jovem e criança, com estratégias e metodologias diferenciadas, conforme as necessidades de cada jovem. Nestas circunstâncias, o objetivo da intervenção era o de trabalhar a autonomia e conhecimento das jovens na e da cidade e nas suas responsabilidades sociais, nomeadamente de compreender como se organiza a cidade e os seus meios de transportes, e a estrutura do sistema de saúde. Uma vez que as jovens conseguiram desenvolver a sua autonomia, conseguindo ir sozinhas para as consultas (anexo II), e, consequentemente, ganhando conhecimento da cidade, reflete que esta metodologia que se comprovou positiva e rica, na medida em que a alteração do comportamento das jovens foi notória.

Estes momentos permitiram ainda desenvolver relações significativas com as jovens, onde se falava desde os problemas nas escolas às suas histórias familiares e medos. Foram ainda espaço importante de reflexão e esclarecimento em relação a assuntos como a toma de medicamentos. Nesses casos, procurou-se esclarecer as jovens e explicar de que forma os medicamentos atuam no nosso corpo e fazer algumas pesquisas com as mesmas em relação a essa temática – esta pesquisa foi realizada nos telemóveis das jovens no da conversa. Esta dinâmica é exemplificativa de como a educação não formal e informal podem decorrer sobre diferentes áreas do saber com pessoas formadas ou não nessa área, como apresenta Bernet (2003). Em alguns dos casos a estratégia e elucidação apresentou-se como uma boa estratégia, havendo a alteração do comportamento, especialmente no que respeitou à contraceção e alguns antibióticos.

Para o cumprimento destes objetivos, procurou-se seguir a perspetiva de Bernet (1999), da cidade enquanto agente de educação e de promoção de conhecimento, com a possibilidade de serem as jovens a pesquisar como ir para as consultas, e a mandar parar os autocarros correspondentes. Seguiu-se ainda o pensamento de Anísio Teixeira (Terónio & Schelbauer, 2007) que defende que o conhecimento da cidade – conhecer a cidade e as suas dinâmicas, saber como estar na cidade e o seu papel na mesma –, é parte do desenvolvimento integral do ser humano (Gadotti, 2009). O pensamento de Freire

(2002) conduziu a dinâmica na medida que se procurou criar possibilidades para a produção e construção de conhecimentos de forma autónoma e com o mínimo de interferência possível, partindo da perspetiva do educador enquanto orientador do processo, e de forma fluida na relação da jovem com o ambiente – ecoformação (Gadotti, 2005; Pineau, 1988).

Nestas três grandes valências desenvolvidas no estágio curricular foram orientadas pela intertransdisciplinaridade, pela necessidade de trabalhar várias disciplinas e áreas em articulação entre si, a informalidade da ação, nomeadamente pela possibilidade de condução dos jogos e ações, bem como o poder de decisão que tiveram na preparação da festa da primavera; e a sustentabilidade e equilíbrio que se procurou ter em toda a intervenção, contribuindo para o desenvolvimento integral e autonomia destas jovens passando por apoiá-las no desenvolvimento de competências pessoais e sociais que lhes permitam atingir esta instância social. Este contributo foi possível apenas por intermédio da educação não formal.

Atendendo às características da intervenção apresentada, é intuitivo que se compreenda que estas dinâmicas se enquadram na modalidade de educação não formal. Não só pela sua flexibilidade de adequação das regras e orientações dos jogos, como foi o caso dos jogos das latas de sumo e dos balões, em que foi permitido que as jovens experimentassem e entrassem a meio dos jogos, como pela multiplicidade de contextos em que se sucedeu.

Esta metodologia, com todas as suas características e especificidades, apresentadas por autores como Canário, Pineau, Gadotti, Cavaco, Gohn e Freire, permitiram que a ação fosse desenhada tendo em conta as necessidades e interesses das jovens, e ainda que fosse sendo adaptada e modelada tendo em conta o decorrer das atividades e as aspirações e perfis de cada uma. Estas características não foram uma mais-valia apenas no desenvolvimento e desenho das atividades, mas em cada âmbito da intervenção do estágio curricular.

O facto de a ação, no seu geral, ter sido desenhada tendo em conta o interesse das jovens vai ao encontro do que Gohn (2014) apresenta como um dos “pontos fortes” da educação não formal como a possibilidade de se adaptar ao público-alvo e ser adaptada e reajustada no decorrer do processo. Este aspeto acontece não só na festa da primavera, como visto anteriormente, como na forma de abordagem às diferentes jovens nas diversas circunstâncias que se proporcionaram no decorrer do estágio, como o aconselhamento às jovens relativamente à medicação e importância da mesma.



As atividades dinamizadas como a festa da primavera, permitiu espelhar o que Dominicé (1988) apresenta como um dos princípios basilares da educação não formal, de que a aprendizagem acontece quando há uma predisposição para tal, e se as atividades forem significativas para os aprendentes. Uma vez que esta atividade foi desenhada e desenvolvida com as jovens, que nos ajudaram na concretização da mesma (anexo IV), permitiu que estas tivessem um envolvimento que fosse além de participar numa festa. Também a relação que se foi estabelecendo com as jovens e crianças foi determinante para o sucesso e envolvimento das jovens nas atividades, tanto no que respeita à possibilidade de as conhecer e, dessa forma, adequar às suas necessidades e identidades, como para a sua predisposição para se envolverem nas atividades propostas.

Também a estratégia de não ter um dia programado para cada jogo, depois de não ter sido possível dinamizá-los no dia da festa da primavera, refletiu a flexibilidade da educação não formal, que se demonstrou uma mais-valia para o sucesso e adesão das jovens às atividades, visto que, segundo o *feedback* que era dado pelos colegas, as jovens oferecem resistência às atividades em que se sentissem pressionadas e obrigadas a participar.

Esta ideia de não ter um dia específico para cada jogo surgiu ainda como forma de “fugir” à programação determinada e para um dia específico, à qual as jovens ofereciam resistência, de modo a que estas se envolvessem nas atividades sem as sentirem como impostas. Assim sendo, a participação das jovens e crianças nos jogos foi inteiramente voluntária e em dias que estivessem dispostas a realizá-los.

A educação não formal esteve assim presente em todas as dinâmicas desenvolvidas no estágio. A sua independência de espaço físico e estruturação, e a sua característica de adequação ao público e contexto em que se atua (Gohn, 2014; Gadotti, 2012, 2005), permitiu que as atividades e ações planeadas estivessem em constante adaptação, sem que se defraudasse os objetivos e intenção da ação. Esta flexibilidade permitiu que se atuasse de formas diferentes e em contextos diferentes e com dinâmicas específicas e adequadas. Desde a cidade ao espaço exterior da instituição, ou mesmo nas unidades de saúde, num mesmo dia foi possível trabalhar em diferentes contextos e sobre diferentes instâncias do ser. Esta flexibilidade apresentou-se em si mesma como uma mais-valia e uma dificuldade ao papel do educador que se viu na necessidade de aumentar o seu espetro de atenção e orientação do grupo para o individual de cada jovem e das suas necessidades.

## **2.2 Os comportamentos de risco e a importância das relações**

É na adolescência é um período crucial para a determinação da identidade do ser humano. Este é um período de transformação e conflito interno e social, onde os valores defendidos são confrontados com os da sociedade e os pares, que passam a ser a rede de socialização e influência nas suas ações e comportamentos adotados e as respostas ao “O que sou?; e o que quero ser?” segundo as quais se determinam e diferenciam (Rabello & Passos, s.d; Tomé. 2011). Esta importância dos pares e das relações sociais na determinação da identidade influenciam simultaneamente a adoção dos comportamentos de risco – um jovem que se insira num grupo com elementos que tenham hábitos tabágicos e defendam antivalores tem maior propensão para a adoção dos desses mesmos comportamentos do que um jovem que tenha relações positivas e equilibradas com os seus pares e estes tenham boa conduta e respeito pela organização e ordem social (Tomé, 2011).

Uma vez que estas jovens já estiveram ou estão em situações consideradas de risco, este é um fator motivador para a adoção dos comportamentos de risco, como tal, apresentou-se importante o trabalho para a competência do estabelecimento positivo de relações de amizade, por forma a prevenir esses comportamentos.

Nesse sentido, ao jogos contribuíram para que, na instituição, as jovens desenvolvessem as suas relações interpessoais positivamente, estimulando um ambiente de companheirismo e cuidado entre as jovens. Com o exemplo acima referido, das jovens que antes dos jogos não terem tanta abertura e aceitação para as dificuldades de higiene e cuidados pessoais de outras jovens, é ilustrativo da influencia que os jogos tiveram nesse âmbito pessoal, especialmente no que respeita à influência positiva na prevenção dos comportamentos de risco. Uma das jovens que partilhava quarto com a jovem que não tinha tantos cuidados de higiene passou a ter mais paciência e atenção à sua colega de quarto, disponibilizando-se, a certa altura, para a ajudar nesses cuidados – a jovem ia tomar banho e levava a colega, ajudava-a a tratar do seu cabelo e a cuidar da sua pele.

O facto, também apresentado anteriormente, das jovens terem mais momentos de convívio permitiu o combate ao isolamento de algumas jovens ao invés de irem para os seus quartos, como era seu apanágio, passaram a estar no convívio. Uma vez que, segundo Baptista (2011), o isolamento é um preditor dos comportamentos de risco, os jogos apresentaram-se como uma boa estratégia para a proteção da adoção dos comportamentos de risco.

O acompanhamento às consultas e os jogos apresentaram-se igualmente como espaço de reflexão e conversa sobre a importância e papel dos amigos e das relações positivas. O acompanhamento à escola (anexo I) permitiu também refletir e aprofundar esta temática com a jovem que, na escola que frequentava anteriormente, era vítima de *bullying*. Esta era uma jovem que, mesmo estando numa situação de *bullying* queria continuar a frequentar a antiga escola e a manter a relação com os seus colegas. Com esta jovem, durante as horas de viagem para consultas, foi-se trabalhando esta competência e ajustamento das expectativas ao que se entende de boas relações, muito por intermédio do diálogo e da reflexão sobre a realidade que havia vivido, a realidade escolar da nova escola e as suas relações com estes novos colegas, com quem conseguiu estabelecer relações mais positivas. Durante estas conversas a jovem apresentava compreender que estas relações eram mais positivas, demonstrando mais entusiasmo por frequentar a nova escola e estar com os novos colegas – este acompanhamento decorreu durante cerca de dois meses, entre consultas e momentos de conversa no lar. Este acompanhamento permitiu ainda reestabelecer sentimentos positivos em relação à escola.

Como apresentam Delgado (2002) e Tomé (2011), a escola é um ambiente que tem impacto na adoção ou prevenção da adoção dos comportamentos de risco. Como tal, apresenta-se importante que haja harmonia e relação estável entre a instituição de ensino e a instituição de acolhimento, especialmente no que respeita à uniformização de objetivos de trabalho e troca de informações quanto ao comportamento e perfil das jovens em ambos os ambientes. Para que esta relação seja estabelecida e bem-sucedida, a educadora da educação e os diretores de turma estão em constante contacto durante o ano e reúnem-se pelo menos uma vez por período (anexo III).

Este contacto permite não só ter conhecimento do desenvolvimento e notas das jovens, como para procurar compreender comportamentos e adequar a ação de ambas as instituições no sentido de atuarem em consonância. Esta harmonia entre a escola e a instituição de acolhimento permite que se quebre um pouco os “muros da escola” e que se leve a escola à instituição e vice-versa. – um dos ideais da educação integral de Anísio Teixeira (Terónio & Schelbauer, 2007). Outro aspeto que se demonstra relevante com esta interação e partilha relaciona-se com a prevenção do risco. O facto de as jovens perceberem que há alguém que está preocupado com elas, que tem interesse no seu desenvolvimento e a sua prestação na escola e expectativas de sucesso, correspondem com os aspetos que Tomé (2011) e Delgado (2002) apresentam como preventivos do risco, bem como a atenção aos sinais de alerta que as técnicas dos Programas Integrados

de Educação e Formação demonstraram ter em relação aos comportamentos das jovens (anexo III).

Com as informações das reuniões (anexo III) procurou-se dar o *feedback* às jovens, no sentido de motivar e encorajar para a aposta e investimento na sua formação e no bom desempenho escolar. Com este *feedback* pretendeu-se ainda fazer uma gestão positiva da autoestima das jovens e demonstrar o envolvimento nessa área da vida delas, que é valorizada e atendida. Durante a conversa com a jovem cujo aproveitamento não estava tão bom procurou-se estimular a reflexão e valorização da escola e a importância da mesma para o seu futuro.

A nossa presença nas reuniões de acompanhamento foi também motivada no sentido da prevenção dos comportamentos de risco, na medida que, apesar de não se querer nunca ocupar o lugar da família, estamos a representá-la e ao estar presentes num momento importante e significativo para as jovens, motiva-se o seu envolvimento e procura-se diminuir o sentimento de abandono, demonstrando que se quer estar presentes e envolvidas em todas as áreas das suas vidas, e que há preocupação e atenção com elas – procurou-se atender às necessidades sociais e de afeto apresentadas na pirâmide de Maslow. Este foi um momento em que se teve ainda oportunidade para dar um *feedback* sobre a forma como se via o seu desenvolvimento – muito contentes com o seu percurso e que era notório o seu entusiasmo e interesse com a escola, e que o facto de estar envolvida e entusiasmada com o seu futuro era bastante positivo – não havia a alienação e desinteresse no que viria, mas sim uma preocupação em delimitar os passos seguintes. Procurou-se ainda dar o reforço positivo das suas ações e desenvolvimento das competências da jovem, para que esta continuasse a percorrer esse caminho tão positivo que estava a realizar. Optou-se pelo *feedback* e reforço positivo numa perspetiva de a valorização enquanto ser individual, e das suas conquistas, contribuindo para o desenvolvimento positivo da sua autoestima (Instituto de Segurança Social, s.db).

Os muros da escola de algumas das jovens já estão a ser quebrados, pelo menos no que respeita à relação entre estas instituições. Esta sinergia entre a escola e o lar é notoriamente positiva – as jovens alunas da escola onde decorreram as reuniões apresentam melhores resultados e mais vontade, interesse e entusiasmo em ir para a escola, em detrimento das jovens das outras escolas e na mesma modalidade de ensino (PIEF). Também as relações que desenvolveram com as técnicas responsáveis pelas suas turmas são mais próximas, o que se considera ter contribuído para esse gosto pela escola – importância das relações. Estes factos sustentam a filosofia de Anísio Teixeira no

sentido que, se houver relação e ligação entre a escola e a comunidade e uma adequação da escola ao aluno e às suas características, o resultado da escola será muito mais favorável e o desenvolvimento dos alunos será mais completo e significativo (Terónio & Schelbauer, 2007).

Nas dinâmicas de acompanhamento do dia-a-dia da instituição e das jovens (anexo I), procurou-se também trabalhar as questões dos comportamentos de risco, não só nas conversas com as jovens e no acompanhamento das suas rotinas e cuidados com a higiene e saúde, como na procura de estabelecer uma rotina. A rotina apresenta-se como fator preventivo dos comportamentos de risco na medida que reduz os níveis de *stress* e ansiedade, estabelecendo um ritmo e situações previsíveis – quando as jovens iam para a instituição sabiam o que esperar e como iria prosseguir o seu dia, dando alguma estabilidade e segurança (Instituto de Segurança Social, s.d).

Esta intervenção e trabalho com as jovens foi bem sucedido pela influência da boa relação que se estabeleceu com as jovens e os colegas, bem como que se conseguiu estimular e desenvolver entre as jovens. Mais uma vez se refletiu a importância do outro e da relação com o outro no desenvolvimento e estabilidade pessoal e social do indivíduo. A relação apresentou-se como chave do sucesso e contributo para o desenvolvimento integral das jovens e crianças.

## **Considerações finais**

Apresentado o decurso do estágio e feita uma reflexão sobre aquela que foi a prática desenvolvida, no presente capítulo procura-se fazer a apresentação de uma visão geral e conclusiva destes intensos sete meses de estágio.

Os comportamentos e situações de perigo que determinam a institucionalização das crianças e jovens são acontecimentos que marcam a vida das mesmas. Com histórias de vida muitas vezes traumáticas, a instituição é vista como um castigo ou punição, um lugar onde estão por obrigação e contrariados (ISS, s.d.).

O adulto e as qualidade das relações estabelecidas são apresentados por Tomé (2011), Camacho (2011), Baptista (2011) e Delgado (2002) como determinantes para a prevenção dos comportamentos de risco dos jovens. Esta ideia associada à teoria de desenvolvimento psicossocial de Erikson incrementa na relação interpessoal uma importância determinante para o desenvolvimento equilibrado do ser humano. Atendendo a estas características, a ação no estágio foi baseada na construção de relações equilibradas e sinceras, com as jovens e trabalhadores do lar, assentes na confiança mútua, para o desenvolvimento positivo do estágio. Esta estratégia demonstrou-se de facto como uma mais-valia para que as jovens se envolvessem nas atividades propostas, bem como a abertura das mesmas para momentos de reflexão e conversa sincera que marcaram o estágio desenvolvido – as conversas foram sendo gradualmente mais aprofundadas e com temas mais sérios conforme íamos estabelecendo a relação.

Do ponto de vista da Educação e Formação, esta relação é igualmente determinante, pois o processo de ensino-aprendizagem e de formação não é possível sem que haja uma relação equilibrada entre orientador e educando (Freire, 2002). Aspeto este que se refletiu igualmente nas dinâmicas de educação não formal realizadas, com as quais foi possível ver o desenvolvimento e alteração da conduta das jovens em diferentes áreas do ser e estar, nomeadamente no que respeita às relações interpessoais – as jovens passaram a partilhar mais momentos em conjunto e com colegas com as quais não passavam muito tempo, antes das atividades –, e pessoais, como é o exemplo da capacidade que desenvolveram em ir até aos locais das consultas de forma autónoma. As relações foram início, meio e fim do estágio, na medida em que foi o que permitiu desenvolver as atividades e ter o envolvimento das jovens; estiveram sempre em mudança – aprofundamento; e foi o que permitiu o desenvolvimento pessoal e social das jovens e meu. Estas características vão ao encontro do que apuraram Camacho (2011) e Tomé (2011) nas suas investigações, assim como o que enaltecem grandes autores da pedagogia

e educação como Paulo Freire e Rui Canário de as relações são determinantes para o processo de ensino-aprendizagem – independentemente da idade, raça, ideologia, religião... –, e que o mesmo acontece em diferentes e qualquer fase da vida.

O adulto assume-se também como exemplo a seguir (Camacho, 2011). No caso das crianças institucionalizadas, visto que os pais não estão presentes, os educadores assumem o papel de exemplo a seguir. Esta função indireta do educador leva a que mais do que dizer que os jovens tenham de fazer algo de determinada forma, que eles próprios a executem dessa forma – sejam exemplo de conduta e em sintonia entre o que defendem/dizem e fazem. Este aspeto foi uma das diretrizes que se procurou seguir no decorrer do estágio e que permitiu desenvolver a relação de confiança e transparência que se manteve ao longo do estágio. Esta postura foi inspirada pelo pensamento de Paulo Freire (2002), na medida que o autor defende que apenas dessa forma se consegue educar os jovens no sentido da autonomia e desenvolvimento integral. A relação que assim se estabeleceu permitiu não só que as jovens se interessassem e envolvessem nas atividades que sugerimos, como lhes deu à-vontade para que expusessem questões e debatêssemos os demais assuntos.

Atendendo às especificidades do grupo e de cada uma das jovens, a educação não formal demonstrou-se como a metodologia certa e indicada para o desenvolvimento das atividades com as jovens. A sua flexibilidade, apresentada por Gohn (2014) Gadotti (2012, 2005), permitiu que as atividades fossem adaptadas às jovens e alteradas e adaptadas às circunstâncias e situações que surgiram no decorrer das atividades, como facto de ter sido alterado o dia dos jogos e estes acontecerem quando as jovens se demonstraram interessadas e motivadas para os desenvolverem.

Com as dinâmicas de educação não formal desenvolvidas, especialmente com os jogos, procurou-se trabalhar as questões das relações interpessoais e competências necessárias para o desenvolvimento integral e autonomia das jovens e crianças. Procurou-se adaptar as dinâmicas e objetivos às características e necessidades da casa, o que considero que foi bem-sucedido, visto que rapidamente se sentiu alterações nos comportamentos das jovens e nas relações das mesmas, após os jogos e nos dias que se seguiam. Uma vez que as jovens aderiram às atividades sem oferecer grande resistência, leva a concluir que esta característica da educação não formal – a flexibilidade no tempo e organização – permitiu que as atividades tivessem uma adesão positiva e, consequentemente, bons resultados.

Durante o estágio procurou-se ainda aplicar a teoria tripolar de formação apresentada por Pineau (1988), no sentido em que se estimulou a autoformação das jovens, nomeadamente no que respeita à reflexão sobre si mesmas e os seus comportamentos; a hétero-formação, não só pelas nossas conversas e reflexões, como com as colegas de casa, especialmente nos jogos; e a eco-formação com o contacto com os transportes e o ambiente envolvente.

Estes aspetos contribuíram ainda para o trabalho para a autonomia e o desenvolvimento integral apresentados por Freire (2002), Gadotti (2005) e Kira, Medeiros e Santos (2017), enquanto aspetos e competências necessárias para o ser-se pessoa e agir consciente e responsabilmente na sociedade. Este aspeto foi refletido especialmente nas conversas travadas com algumas das jovens em relação ao seu futuro, das quais resultou na opção de investirem na sua formação e prosseguirem com os estudos, ao invés de ingressarem no mercado de trabalho, como era o seu plano; bem como na autonomia que as jovens desenvolveram com campo da saúde – não só passaram a ir a algumas consultas sozinhas (com autorização), como em alguns casos eram as próprias quem marcavam as suas consultas.

A educação prevê que o processo de ensino-aprendizagem se dê nas diferentes áreas do ser-se pessoa. Com esta experiência conclui que, mais do que se prever esse desenvolvimento multidisciplinar, Freire (2002; Kira, Medeiros, & Santos, 2017) e Teixeira (Terónio & Schelbauer, 2007) têm toda a razão ao defenderem que esta é inerente à educação – é impossível ensinar, formar ou educar sem que se tenha em atenção as demais áreas do ser humano. Daí a necessidade de abordar, por exemplo, os temas da autoestima e dos comportamentos de risco neste contexto, enquanto normativos da ação. A gestão da autoestima e a procura de uma prática pela disciplina positiva permitiram que as jovens desenvolvessem uma melhor e mais equilibrada imagem de si, que possibilitou o trabalho noutras instâncias da personalidade e comportamento.

A atenção a temas como a autoestima e comportamentos que podem ser preditores e protetores do risco, expressos no enquadramento teórico, assim como a noção do desenvolvimento das crianças foram aspetos que permitiram orientar, melhorar e compreender a ação, de forma a adaptar a mesma às circunstâncias e necessidades de cada um. Ao saber como estes se processam e as características de cada aspeto, procurei adaptar a intervenção segundo essas teorias, incrementando na mesma um caráter multidisciplinar, que se demonstrou uma mais-valia para o sucesso das atividades.



Todas as tarefas e dinâmicas desenvolvidas foram no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral das jovens e para a sua autonomia, nomeadamente no sentido de estimular o desenvolvimento das demais esferas da vida, desde o cuidado pessoal a saber estar e viver na cidade e com os outros à transmissão de definição de valores, como sugerem Freire (2002) e Anísio Teixeira (Terónio & Schelbauer, 2007).

Toda a ação do estágio foi guiada pelos princípios da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (2002), de respeito pela identidade, curiosidade e gosto estético das jovens, procurando interesses comuns e pela pesquisa de conteúdos que lhes agradasse. Também os aspetos apresentados por Gadotti (2009) relativamente à educação integral foram chaves orientadoras da ação, especialmente no que respeita à intertransdisciplinaridade, como acima referido, pela necessidade de trabalhar várias disciplinas e áreas em articulação; a informalidade da ação, nomeadamente pela possibilidade de condução dos jogos e ações, bem como o poder de decisão que tiveram na preparação da festa da primavera; e a sustentabilidade e equilíbrio que procurei ter em toda a intervenção.

Uma vez que o estágio teve uma duração de apenas 7 meses, e o ser humano está em constante desenvolvimento, o meu contributo para o desenvolvimento integral e autonomia destas jovens passou por apoiá-las na aquisição e melhoria de competências pessoais e sociais que lhes permitam atingir esta instância social. Creio que não seria possível contribuir para o seu desenvolvimento de forma tão rica senão por intermédio da educação não formal. Esta metodologia, com todas as suas características e especificidades, apresentadas por autores como Canário, Pineau, Gadotti, Cavaco, Gohn e Freire, permitiram que a ação fosse desenhada tendo em conta as necessidades e interesses das jovens, e ainda que fosse sendo adaptada e modelada tendo em conta o decorrer das atividades e as aspirações e perfis de cada uma. Estas características não foram uma mais-valia apenas no desenvolvimento e desenho das atividades, mas em cada âmbito da intervenção do estágio curricular. Acredito que a minha ação apenas teve resultado por me ter guiado pelo pensamento destes grandes pedagogos que se permitiram “pensar certo e bonito” e com os quais me identifico.

A experimentação apresentou-se como uma metodologia que permitiu o desenvolvimento das jovens e a sua formação. Foi através da experimentação que, por exemplo, as jovens conseguiram ter autonomia para ir às consultas. Com este procedimento não só aprenderam pela experiência e ganharam autonomia, como aprenderam sobre a cidade e o contexto geográfico – características da educação integral que permite a autonomia.

De forma geral o lar está bem organizado, o carinho que os trabalhadores colocam nas suas ações e tarefas é notório e revê-se nas bonitas relações que as jovens estabeleceram com eles. O facto de a equipa educativa ser composta por pessoas diferentes e formadas em diversas áreas torna-se uma mais-valia para estes contextos de atuação. Esta multiplicidade de perfis permite não só uma abordagem e intervenção multidisciplinar, como a adequação de perfis a problemas e personalidades diferentes. Não poderia deixar de destacar o companheirismo e espírito de ajuda que sempre tiveram para comigo como um aspeto bastante positivo no que respeita ao ambiente da equipa e à possibilidade que me deram de evoluir e aprender.

Os grandes desafios com os quais me deparei no decorrer do estágio foram a gestão dos sentimentos e expectativas do que tinha pensado fazer e o que me foi realmente permitido desenvolver e aplicar – não por falta de apoio ou abertura por parte do diretor do lar, mas por o ambiente e organização do lar e o perfil das jovens não se adequar à ideia preconcebida que levava. Também no decorrer das atividades nem sempre foi fácil a gestão e coordenação destas, especialmente quando o grupo estava em maior alvoroço e agitação, sendo ultrapassado com o apoio da minha colega de estágio e com a aplicação de algumas metodologias de negociação.

O estágio foi em si um processo de educação não formal, onde aprendi pela experiência, a experimentação e pelo erro. Como Cavaco (2009) refere, a experiência e autorreflexão apresentaram-se como formas de aprendizagem e desenvolvimento pessoal que contribuem e fazem parte da modalidade de Educação Não formal. Segundo a mesma autora, esta aprendizagem reflete-se numa transformação comportamental ou cognitiva, que se sucedeu comigo.

Esta transformação pessoal deu-se quer a nível pessoal quer profissional. Profissional pois tive uma oportunidade riquíssima de colocar o saber em prática, de transformar os conhecimentos em competências e de refletir sobre essas mesmas práticas no presente relatório, mas que tanto fica por dizer. O estágio realçou a importância dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino superior, que intuitivamente suportavam as estratégias e ações que tomava. Embora se oiça muito o discurso de que é muita teoria que se aprende e não se aplica nada, eu sou de opinião diferente e o próprio estágio foi exemplo do contrário – essa teoria pode não nos servir para dizer “segundo este autor esta jovem tem estes comportamentos porque”, mas é o sustento da prática, não se diz, mas faz-se, esta teoria permite-nos agir com consciência e responsabilidade. As técnicas de observação desenvolvidas ao longo da licenciatura permitiram que a análise do

diagnóstico fosse fluida e quase imediata. Também o facto de ter permitido o contacto com pessoas, estilos e perspectivas profissionais diferentes possibilitou o questionamento dos ideais e teorias pelas quais regia a ação. O contacto com a realidade destas instituições e ter integrado a equipa educativa e das educadoras sociais permitiu não só conhecer a dinâmica das mesmas e a importância de cada procedimento, como a capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo e expandir o espectro de atenção – era necessário estar atenta a diversos estímulos e dar resposta aos mesmos.

Na perspetiva pessoal, destaco o desenvolvimento das técnicas e estratégias de comunicação, nomeadamente no que diz respeito ao acima referido da importância da atenção quanto à linguagem verbal e não verbal, para que a mensagem seja transmitida com clareza e evitar mal-entendidos. Também a preocupação e atenção ao outro e aos problemas do outro, especialmente os que não são tão visíveis, foi uma das competências que considero ter desenvolvido. A adaptação ao contexto e necessidades do outro e do local, foi outra capacidade que vi desenvolvida. No entanto, o maior ganho que levo desta aventura foi o carinho que tenho por estas “minhas” crianças e jovens, e o carinho que me fizeram sentir. Ensinaram-me também a não ter medo de dizer e demonstrar que gosto de alguém.

## Referências Bibliográficas

- Alaphilippe, D. & Bailly, N. (2014). *Psicologia do adulto idoso*. Lisboa: Edições Piaget.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa.
- Assembleia das Nações Unidas, (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Baptista, M. (2011). *A tutoria em contexto escolar: a influência das tutorias na prevenção de trajetórias desviantes*. (Tese de Doutoramento). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.
- Barbosa, P. & Wagner, A. (2013). A autonomia na adolescência: revisando conceitos, modelos e variáveis. *Estudos de Psicologia*, 18(4), 639-648.
- Bernet, J. (1999). A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista galega do ensino – especial: a educación no século XX*, 24, 199-221.
- Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Brasil, K., Alves, P., Amparo, D. & Frajorge, K. (2006). Fatores de risco na adolescência: Discutindo dados do DF. *Paidéia*, 16(35), 377-384.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação. Conceção antinómica da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Calheiros, M., Graça, J., Morais, I., Mendes, R., Jesus, H., & Garrido, M. (2013). Desenvolvimento de um programa de preparação para a vida autónoma para jovens em acolhimento residencial. In M. Calheiros & M. Garrido (eds.), *Crianças em Risco e Perigo – Contextos, Investigação e Intervenção* (1 ed., Vol. 3, pp. 241-294). Lisboa: Edições Sílabo.
- Camacho, I. (2011). *A influência da família nos comportamentos de risco nos adolescentes portugueses*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In CNE. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (2009). Associativismo e Educação Popular. In Canário, R. e Rummert, S. (Org.). *Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 133-154). Lisboa: Educa.
- Carvalho, A. (1994). A Educabilidade como dimensão antropológica. In Carvalho, A. (1994) *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora.

- Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm. Novos atores, novos espaços, novos tempos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 4 de novembro de 2005. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 87-95.
- Cavaco, C. (2009). Experiência e Formação Experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 13, 3, 220-227.
- Cavaliere, A. (2002). Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, 23, 81, 247-270.
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, (2017). *Interesse Superior da Criança*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, (2019). *Relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ 2018*. Lisboa: Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e jovens.
- Coombs, P. & Ahmed, M. (1975) *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Cunha, L., Silva, R. & Alcântara, B. (2015). Um Estudo sobre a importância da dinâmica de grupo no processo de aprendizagem de professores. *Icesp Recursos Humanos*. 1, 3, 1-14.
- Delgado, J. (2002). *A participação como processo de construção da responsabilidade na intervenção educativa junto de crianças e jovens em risco – estudo de caso: o centro de acolhimento “mãe d’água”*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (Orgs.). *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp.51-61). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Estrela, M. (2002). Sobre o caráter pedagógico da relação: distinção entre campo educativo e campo pedagógico. In Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica. Disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 4.<sup>a</sup> edição.
- Faure, E. et al. (1972) *Aprender a ser – La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial, S. A..
- Ferreira, L. (2011). *Da pessoa para a comunidade: a influência do desenvolvimento pessoal nos comportamentos delinquentes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal.

- Ferreira, M. & Nelas, P. (2006). Adolescências... Adolescentes. *Revista Millenium*, 32, 141-162.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não formal. *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution? Institut International des droits de l'enfant*. Sion, Suíça.
- Gadotti, M. (2009). *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e livraria instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Dia Logos*. 18, 2, 10-32.
- Gohn, M. (2014). Educação Não formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, II série, 1, 35-50.
- Gomes, I. (2010). *Acreditar no Futuro*. Alfragide: Texto Editores.
- Guimarães, M., Sobral, F. & Menezes, I. (2007). Adolescência na escola: o desafio do desenvolvimento integral. Um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola Kentenichiana. *Interações*, 5, 82-109.
- Gumieri, F. & Treviso, V. (2016). A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na educação infantil. *Cadernos de Educação: ensino e sociedade*, 3(1), 66-80.
- Hermosa, E., Cano, R., Aguilera, B. (1998). *Manual de buena práctica para la atención residencial e a la infancia y adolescencia*. Madrid: Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil.
- Instituto de Segurança Social (ed.), (s.d). *Manual de boas práticas: um guia para o acolhimento residencial das crianças e jovens*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.
- Instituto de Segurança Social (s.db). *Manual de processos-chave lar de infância e juventude*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.
- Instituto de Segurança Social (2017). *Guia prático – Medidas de promoção e proteção e apoios sociais – Crianças e Jovens em situação de perigo*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Kira, L., Medeiros, M. & Santos, J. (2017). Paulo Freire e a autonomia como emancipação do homem. *Educare XIII congresso nacional de educação*.

- Lima, L. & Fernandes, R. (2017). Apresentação do dossiê “educação não formal, abordagens teórico-conceituais e práticas sociais e comunitárias”. *Revista de Ciências da Educação*, 38, 11-15.
- Martins, M. (2005) Condutas agressivas na adolescência: Fatores de risco e de proteção. *Análise psicológica*. 2 (XXIII), 129-135.
- Martins, P. (2005b). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional – elementos para uma análise ecológica da interpessoalidade. In *Encontro inadaptação social, Porto, 2005 – “Inadaptação Social: transformações, intervenção e avaliação”*.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Oliveira, M. (2018). *Promoção de autonomia em crianças institucionalizadas*. (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação: Lisboa, Portugal.
- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH Editora Ltd..
- Patrício, J., & Calheiros, M. (2012). Construção e Validação de um instrumento de avaliação de necessidades de jovens em acolhimento residencial. In M. Calheiros, M. Garrido & S. Santos (Eds.), *Crianças e Jovens em Risco e Perigo - Contextos, Investigação e Intervenção* (1ª ed., Vol. 1, pp. 127-163). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso de vida: entre hétero e ecoformação. In Nóvoa, A. E Finger, M. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Rabello, E. & Passos, J. (s.d). *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Disponível em: <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Erikson-e-a-teoria-psicossocial-do-desenvolvimento.pdf>.
- Reichert, C. & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e a sua relação com os estilos parentais. *Psico*, 37, 3, 292-299.
- Roths, L. et al. (2006). Para uma caracterização de formas de organização de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos. In Lima, L. (Org.) *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Sarramona, J., Vázquez, G. & Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.

- Salomão, H., Martini, M. & Jordão, A. (2007). *A Importância do Lúdico na Educação Infantil: Enfocando a Brincadeira e as Situações de Ensino Direccionado*. O portal dos Psicólogos.
- Silva, S. (2013). *O autoconceito e autoestima dos alunos integrados no PIEF (programa integrados de educação e formação)*. (Dissertação de mestrado). Universidade Lusíada, Lisboa, Portugal.
- Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica – Carta Ética*. Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Strecht, P. (1998). *Crescer Vazio – Repercussões psíquicas do abandono negligência e maus tratos em crianças e adolescentes*. Assírio e Alvim, Lisboa.
- Terónio, A. & Schelbauer, A. (2007). A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira. In *Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR, Brasil, 2007*
- Tiriba, L. & Fischer, M. (2013). Aprender e ensinar a autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. *Perspetiva, Florianópolis*, 31 (2), 527-551.
- Tomé, G. (2011). *Grupo de pares, comportamentos de risco e a saúde dos adolescentes portugueses*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal.
- Veloso, C. (2014). *Lares de infância e juventude: contributos para a autonomia*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu, Portugal.
- Código de ética e conduta da instituição.
- Estatutos da instituição.
- Estrutura funcional da instituição.
- Regulamento interno no lar de infância e juventude.

## **Legislação**

- Código Civil Português.
- Constituição da República Portuguesa.
- Decreto-Lei n.º 2/86 de 2 de janeiro. *Diário da República n.º 1/68 – I Série*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.
- Decreto-Lei n.º 11/2008 de 17 de janeiro. *Diário da República n.º 12/2008 – I Série*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.



Lei de Promoção Proteção de Crianças e Jovens em perigo 147/99 com atualização na lei 26/2018.

Portaria 139/2013 de 2 de abril. *Diário da República n.º 64/2013 – I Série*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.

### **Sites consultados**

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens: <https://www.cnpdpcj.gov.pt/materiais-diversos/a-crianca-em-risco/conceito-de-riscoperigo.aspx>.

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovensb: <https://www.cnpdpcj.gov.pt/cpcj/intervencao-das-cpcj-no-sistema-de-promocao-e-protecao.aspx>.

Pordata:

<https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>

Site da instituição

## **Anexos**

### **Anexo I – Apoio na casa**

Durante todo o período de estágio houve muitos momentos de apoio à casa – dias em que a minha responsabilidade era a de apoiar as educadoras sociais e equipa educativa. Estes dias eram essencialmente passados na instituição, exceto caso surgisse algo para fazer fora da mesma ou que fosse necessário acompanhar alguma das jovens ou crianças a algum compromisso. As tarefas e responsabilidades dependiam do turno realizado, embora algumas tarefas fossem comuns a ambos os turnos.

Os educadores trabalham em três turnos – o da manhã, da tarde e o meio turno. De manhã estão dois educadores na instituição, um deles, quando necessário, faz meio turno; o turno da tarde é composto por pelo menos três educadores. Entre os turnos dá-se a passagem de turno, que consiste na transmissão da informação mais relevante do que será necessário fazer no turno seguinte, ou atenções a ter em conta – esta informação está igualmente registada num caderno que passa para o turno seguinte. Esta informação recai essencialmente sobre alterações de medicação, novos procedimentos, tarefas específicas para os turnos e a lista de jovens que está de fim de semana ou férias. Este registo é especialmente importante porque o diretor e as educadoras sociais estão presente apenas na passagem do turno da manhã para o da tarde, sendo feito aí o registo das informações e recados que o diretor pretende passar para os restantes turnos, isto porque a passagem de turno acontece, muitas vezes, sem a presença da equipa da manhã.

A passagem na qual o diretor e educadoras sociais estão presentes é um pouco demorada e constitui-se um tempo de reflexão e discussão relativamente ao ambiente do lar, os comportamentos das jovens e assuntos que o diretor ou outros intervenientes considerem relevantes. Esta prática demonstrou-se uma mais valia para a organização e coordenação das equipas e trabalhadores, que têm acesso às informações mais relevantes sem terem de ler o livro de ocorrências – que nem sempre têm oportunidade de o fazer, especialmente no turno da tarde. O facto de haver uma preocupação do diretor em ouvir as opiniões e contributos dos trabalhadores é por mim considerada como uma mais-valia pois, além de demonstrar uma valorização pessoal e profissional pelo papel dos educadores na casa, são eles quem mantém o contacto mais continuo e regular com as jovens, sendo assim necessário que todos estejam em sintonia nas decisões e procedimentos do lar.

Uma das tarefas comuns, que considero como uma das mais importantes para estas instituições, é a escrita no Livro de Ocorrências (LOC). Este é um “livro” branco, onde é

escrito tudo o que de essencial acontece durante o dia – as tomas da medicação, as idas para a escola/trabalho/outras compromissos, os comportamentos negativos... não só para o turno seguinte saber, como para ser o registo de informações enviadas para as CPCJ e tribunais. Uma vez que a função desempenhada foi a de estagiária, não escrevi diretamente no livro, pois era necessário assinar os registos. Assim sendo, escrevia o que se ia passando e o que fazia de relevante (como dar medicação, por exemplo) num papel à parte para depois ser escrito pelo educador no livro. Ainda relacionado com este, quando era realizado o turno da manhã, procurava sempre iniciar o turno com a leitura do LOC, afim de se ficar a par do que havia acontecido no lar desde a última vez que estive no lar. No turno da tarde era mais complicado de fazer esta leitura, pois havia mais azafama.

Em ambos os casos – nas passagens de turno e nos registos do LOC –, reparei que havia a tendência de se dar maior importância a transmitir a informação negativa e os comportamentos desviantes em detrimento dos comportamentos positivos. Considero que este facto pode pôr em causa o reforço positivo das ações – aspeto crucial para o estímulo e adoção dos comportamentos positivos. Com esta tomada de consciência falei com os colegas e o diretor para tentar compreender esta opção – se este é um registo que passa para as CPCJ e os tribunais, porque não meter também os aspetos positivos? – ao que me explicaram que seria o ideal, no entanto que não é algo que seja possível realizar, pois não há tempo para tal. Como as situações positivas ficam marcadas na memória de quem trabalha com estas jovens, é algo que também é referido nos registos e contactos com essas instâncias, pelo que se opta pelo registo das situações menos positivas e do cumprimento, ou não, das suas responsabilidades, como a toma da medicação e as idas para a escola. Outro aspeto que me foi referido foi que este registo também acontece de forma a defender e salvaguardar os educadores e a instituição, pois nos casos em que os comportamentos sejam agressivos (com o outro ou com o próprio) e que necessite da intervenção dos profissionais, a sua atitude fica registada.

Para colmatar esta perspetiva que tinha, de que havia pouca alusão para os aspetos e atitudes positivas, procurei estimular os comportamentos positivos, pelo *feedbacks* positivo no momento, nomeadamente por intermédio de elogios e disciplina positiva, quando as jovens tinham atitudes positivas – por exemplo, uma vez estava a ter uma conversa com duas jovens, uma mãe e outra não, em que a jovem que não era mãe, estava a falar que o queria ser o quanto antes, que tinha muito jeito e que o namorado também o ambicionava. No decorrer desta conversa, tentei fazer com que a jovem (de 16 anos) percebesse que esse não era um caminho mais benéfico para ela, especialmente pela

idade, no entanto foi a outra jovem que falou com ela com muita verdade e exemplo da realidade dela. Uns dias depois falei com essa jovem e disse que fiquei muito contente com a atitude dela e que esse é um comportamento que a valoriza muito e demonstra que é uma boa menina. Este é apenas um caso exemplificativo, o mesmo acontecia quando as jovens se ajudavam, especialmente com as crianças, ou mesmo com histórias que conhecia de atitudes que elas tinham tido umas para com as outras.

O facto de o estágio realizado ter sido de 7 meses, não permitiu compreender se esta iniciativa teve o impacto desejado a longo prazo, no entanto, durante o mesmo período foi possível de verificar que algumas das jovens melhoraram os seus comportamentos em alguns aspetos, como a entreaajuda e a compreensão pelo outro e consciencialização do impacto das suas atitudes. Esta evolução foi especialmente verificada no que se prende com a relação com o outro – algumas das jovens que apresentavam alguns comportamentos hostis e de conflito diminuíram a recorrência desses comportamentos e desenvolviam mais recorrentemente os comportamentos positivos, como por exemplo, ajudar as colegas e respeitar as regras da casa.

A ministração da medicação é também algo comum a ambos os turnos. Assim como é orientado no manual de boas práticas da Segurança Social (ISS, s.d), os medicamentos encontram-se guardados na sala dos educadores. São eles quem tem a responsabilidade de, às horas da medicação, as disponibilizarem para as jovens/crianças, e garantirem a toma dos mesmos. Para orientar esta ministração, estão disponíveis três tabelas de medicação com a informação horária/em que circunstâncias deve ser ministrada e a quantidade – uma tabela referente à medicação temporária, outra para a medicação permanente e em SOS. A preparação e ministração da medicação foi igualmente uma das tarefas desenvolvidas.

Embora fosse raro, havia algumas jovens que ofereciam resistência à toma da medicação – especialmente quando esta se fazia durante a manhã, ou da tarde, com a pílula –, sendo que era responsabilidade do turno garantir a toma correta da medicação. Quando estes casos aconteciam, procurava-se compreender o porquê da resistência e explicar a importância e benefícios da toma correta da medicação. Pelas conversas que tinha com as jovens, percebi que esta resistência advinha, na sua maioria, da desconfiança e medo quanto à composição e efeitos secundários da medicação, justificados por algumas das jovens com histórias que a família lhes contava em relação à medicação e como esta prejudicou de alguma forma a saúde de determinada pessoa; e, no caso de outras jovens por não sentirem que tiveram a atenção devida dos médicos em relação às suas queixas.

Outro aspeto que me fui apercebendo que poderá levar a esta desconfiança é o facto de as jovens não compreenderem como os medicamentos atuam e poderão ajudar na melhoria do seu estado de saúde.

Um exemplo destes casos é o de uma das jovens que me contou, durante uma das idas ao médico, que algumas das jovens não iam ao médico há mais de um ano (antes de entrarem para as instituições), ou não iam com regularidade. Essa menina, por exemplo, contou que, quando estava com a família, e mesmo quando estava doente e com dores ou febre, não ia ao médico – uma vez estava com dores de cabeça e ftofobia e não a levaram ao médico. Falámos um pouco mais do assunto, para procurar refletir sobre o porquê e a importância de ir ao médico e seguir as suas indicações, ao que ela se demonstrou mais aberta a fazer, especialmente no que respeita às recomendações da nutricionista – consulta que tínhamos acabado de sair. No entanto, mais uma vez, ela seguiu a indicações nos primeiros meses e depois começou a regredir para alguns dos seus antigos hábitos de alimentação.

Nesses casos, procurou-se esclarecer as jovens e explicar de que forma os medicamentos atuam no nosso corpo e fazer algumas pesquisas com as mesmas em relação a essa temática – esta pesquisa foi realizada nos telemóveis das jovens e decorreu de uma conversa. Em alguns dos casos a elucidação apresentou-se como uma boa estratégia, havendo a alteração do comportamento, especialmente no que respeitou à contraceção e alguns antibióticos. No entanto, a maioria das jovens não oferecia resistência a este procedimento, e aproveitava o facto de ter de tomar medicação para ficar na sala dos educadores a conversar connosco. Ainda relativamente à medicação, realizou-se o levantamento da medicação em *stock* e a preparação da medicação semanal.

A avaliação das jovens era igualmente realizada em ambos os turnos. Esta recaía sobre os comportamentos; organização do quarto; respeito por si própria; pelas colegas e pelos educadores; respeito pelos horários; linguagem; alimentação; cumprimento das tarefas e higiene; numa escala de 1 a 5. Esta tarefa é da responsabilidade dos educadores à qual as jovens não têm acesso. Mais uma vez se verifica a falta de *feedback* dos adultos para as jovens, que não sabem como está a sua avaliação, não lhes sendo dada a oportunidade de melhorar. No que respeita à avaliação dos quartos, é deixada uma observação no quarto de cada jovem, à qual têm acesso. Quando questionei o colega relativamente a essa postura, foi-me explicado que optavam por não dizer as avaliações às jovens para que estas não demonstrassem um comportamento reativo e negativo para com quem fez a avaliação.

O controlo da higiene é outro procedimento de ambos os turnos, e passa essencialmente por garantir o acesso e cumprimento da rotina de higiene das jovens e crianças. Nesse sentido, e atendendo que existiam casos que exigiam maior atenção e acompanhamento, havia alguns procedimentos que apoiavam a execução desta tarefa, como é o caso do registo dos banhos dos bebés e crianças, e guardar alguns elementos de higiene oral, de forma a garantir que esta era realizada diariamente. Aquando da realização deste acompanhamento e controlo, procurou-se a criação de estratégias descontraídas e não invasivas, de modo a dar liberdade e autonomia às jovens e de estas desenvolverem a responsabilidade de cuidarem de si e da sua higiene.

Cada vez que as jovens saíam ou cheguem ao lar têm de assinar o registo de entrada e saída, que se encontra na sala dos educadores. Neste registo está a hora de saída e a previsão de chegada ao lar, bem como os locais onde irão. Este procedimento permite aos educadores terem conhecimento de quem está ou não em casa, e a que horas chegam, para organizar a dinâmica e terem conhecimento dos ambientes e locais que as jovens frequentam, assim como todos acabamos por fazer com os nossos pais. As jovens aceitam este procedimento com naturalidade e comigo, quando ainda não estava habituada à rotina, ajudaram-me a relembrar desse procedimento. No dia seguinte, o diretor leva os registos para analisar e fazer o registo das entradas e saídas para controlo dos comportamentos e rotinas das jovens.

Com estes procedimentos e outros tantos que existiam na casa, foi possível conhecer-se melhor as dinâmicas e complexidade destas instituições. Tudo tem de estar registado e organizado com a harmonia possível, para que todos tenham acesso às informações mais importantes e de forma a conseguirem dar o acompanhamento necessário a cada jovem.

### Turno da manhã

O turno da manhã está essencialmente encarregue de garantir e preparar as jovens para a escola e trabalho. As tarefas deste turno passam pela supervisão da preparação das jovens para os seus compromissos, garantindo que cumprem os seus horários, e deixar pronto tudo o que as jovens necessitem para o seu dia.

Aquando da realização destes turnos, acordou-se as jovens para os seus compromissos segundo o horário estipulado para cada uma. Esta tarefa era realizada com calma e a maior tranquilidade possível, para que acordassem bem-dispostas. Ainda neste turno, era comum fazer-se o acompanhamento das jovens mães que necessitavam de ajuda

com os seus filhos. Este acompanhamento passava pela preparação e esterilização dos biberons, supervisão das mamadas e das mudas de fralda. Durante este procedimento deu-se o *feedback* positivo para estimular as atitudes corretas e valorização da sua competência e conduta enquanto mães. Era um trabalho que se pretendia de *empowerment*. Ainda junto das mães, assegurava-se que as jovens levavam tudo o que era necessário para as creches (fralda, toalhitas, mudas de roupa...).

Durante um período do estágio uma das jovens mães requeria de maior atenção, pois a bebé (de cerca de 2 meses) estava a rejeitar o leite e não sabíamos o porquê. Para apurarmos essa questão e retirarmos a possibilidade de má conduta materna – a jovem não tinha muito cuidado com o quarto, que estava sempre muito desarrumado e com um cheiro desagradável, vem de um contexto delicado, não tendo desenvolvido muitas competências pessoais; e as restantes jovens afirmavam que ela abanava muito a menina e durante a noite não tinha atenção se a menina estava bem ou não, assim como o próprio turno da noite tinha muita dificuldade em que a jovem desse os biberons da noite à bebé, tendo as colegas de o dar a maioria das vezes. Assim, para que essa opção fosse descartada, passámos a ser nós (educadores) a dar o biberon à menina, pelo período de duas semanas com a jovem mãe a ver e aprender como se fazia, e a acompanhar a jovem durante todo o dia, e as duas semanas seguintes foram de acompanhamento e supervisão das tarefas da jovem relativas à sua filha. Nos momentos em que estava encarregue de seguir a jovem e dar os biberons, numa fase inicial preparava o biberão e dava à menina, sempre com a jovem a ver e a falar com elas e a perguntar à jovem como devia fazer e a posição que devia colocar a menina, de modo a integrá-la no processo e para que ela não sentisse que estava a tentar ocupar o seu lugar ou a ser superior a ela no que respeita à maternidade. Passado cerca de 5 dias comecei a deixar que a jovem começasse a fazer alguns procedimentos, nomeadamente a preparar o biberão, a meter a menina a arrotar, meter o babete,... pequenas tarefas que a levassem a não perder a vinculação entre mãe e filha e à jovem a não se sentir impotente, até porque a própria começava a tentar fazer essas tarefas e começou a ficar um pouco mais triste ao longo dos dias e depreendi que poderia advir desses sentimentos, pois quando começou a fazer parte do processo manifestou mais vontade de estar presente e interesse, bem como se apresentava mais recetiva ao *feedback* que lhe era passado.

Adotei esse procedimento, no sentido de tentar que a jovem não se sentisse minimizada pelos adultos que respeita e vê como exemplo, e também para que a sua autoestima não saísse negativa daquele processo que para a jovem começou a ser um

pouco doloroso. A muda da fralda era outra tarefa que era supervisionada, mas realizada pela jovem, para que tivéssemos a certeza de que esta fazia efetivamente a muda da fralda e tinha os cuidados necessários de cremes e higiene.

Verificámos que efetivamente os episódios de vômito em jato eram menos recorrentes e, quando aconteciam, era em menor quantidade, mas continuavam a haver episódios desses. Como tal, não conseguimos retirar nenhuma conclusão em relação à responsabilidade da jovem, até porque enquanto estávamos nesse processo, a bebé estava a ser acompanhada pela equipa médica que estavam igualmente a tentar compreender o porquê daqueles episódios e a procurar formas de responder às necessidades da bebé – o leite, por exemplo, era alterado recorrentemente, pelo que se tornou muito difícil de apurar a responsabilidade da jovem.

Outra tarefa que desempenhei, e gostei imenso, foi o acompanhamento à escola e creche. Acompanhei uma das recém-chegadas ao lar no seu primeiro dia de escola, pois a jovem tinha receio de ir sozinha e não sabia o caminho para a escola – mudou de escola porque a sua não tinha PIEF e estava a ser vítima de *bullying*, e tinha algum receio de a frequentar. A viagem de transportes ajudou a que começássemos a criar uma relação mais próxima, onde ela me contou imenso sobre a escola antiga e de como estava entusiasmada para entrar nesta escola por ser um PIEF, mas que não queria ter saído da sua escola porque já tinha os seus amigos – esta jovem é muito aberta e conversadora –, mas quando estávamos mesmo a chegar ela ficou um pouco mais nervosa, e expliquei que era uma escola nova, mas que ia conhecer pessoas novas; que ia acabar por se ambientar; que a mudança também é algo positivo porque aprendemos muito e ficamos com mais amigos, e os da outra escola não iam deixar de gostar dela ou de serem amigos por ela estar noutra escola. Essa pequena conversa ajudou a acalmar a jovem, que disse que sim, tinha razão, e viu que a escola tinha alunos mais novos, o que a deixou também mais descansada. Entrei com ela na escola e ficámos à espera da TIL que estava encarregue o PIEF da jovem, enquanto falávamos do que estava a acontecer no intervalo das aulas à nossa volta, até que chegou a TIL e falámos um pouco, apresentámo-nos e a jovem seguiu com a técnica para as atividades de apresentação.

Acompanhei ainda um dos nossos meninos à creche, desta vez com o senhor que nos levava na carrinha do lar. Foi dos momentos do estágio que mais marcantes e gratificantes, não que sinta que a intervenção tenha sido muito notória, mas porque sentia que o menino cada vez que o levava ficava muito contente – havia dias que quando chegava já estavam a sair do lar de carrinha e eu ouvia-o a gritar pelo meu nome. Todos



os dias que o levava à escola, brincava com ele, dizia que estava todo giro, ou elogiava algo que ele tivesse a usar; ele fazia de super-homem a abrir a carrinha (o senhor do lar que nos levava entrava nessas brincadeiras); ajudava-o a meter o cinto e lá íamos nós para a creche, a falar o caminho todo. Falávamos da “namorada” dele, de como tinha sido o dia anterior (como nessa altura só o via de manhã, fazíamos o resumo do dia na manhã seguinte) e de como tinha sido o comportamento dele na escola e no lar; e, às segundas feiras, perguntava como tinha sido o seu fim de semana (ele é dos meninos que normalmente passa o fim de semana com a avó e a mãe). Ele contava, sempre com muito entusiasmo, como tinha sido o seu dia, as atividades que tinha feito na creche e até se tinha ficado ou não de castigo! Nos dias em que ficava dava o *feedback* de que não podia ter esses comportamentos e refletíamos sobre o que ele tinha feito, sem dar muita conotação negativa e numa perspetiva de disciplina positiva, e quando chegávamos à escola ia levá-lo ao ATL. Nos dias em que me esquecia de lhe perguntar como tinha sido o dia anterior, fui surpreendida por uma pergunta num tom de indignação “então, não me vais perguntar sobre o meu dia?” e aí compreendi que era efetivamente importante termos essas conversas de manhã.

Foi dos momentos em que senti mais retorno da minha ação no lar, não que não tenha sentido de outras formas, até porque senti muito carinho e alguns frutos da minha ação, mas porque as crianças são mais espontâneas e conseguem demonstrar os seus sentimentos com menos preocupação e “filtro” do que os jovens e adultos, especialmente aquelas jovens que sabiam que estariam a dar confiança e a apegarem-se a duas estagiárias que iriam embora dentro de pouco tempo e, pela experiência delas com outros estagiários e trabalhadores, achavam que nunca mais voltavam a ver-nos.

As dificuldades sentidas neste turno estavam essencialmente relacionadas com o acordar, visto que era muito recorrente as jovens manterem-se na cama e atrasarem-se para os seus compromissos. Quando tal acontecia, procurava chamar à atenção e aludir à importância de chegar a horas e cumprir com a sua rotina. Esta ação não surtiu qualquer efeito junto das jovens, que mantiveram a mesma postura até ao término do estágio curricular.

#### Turno da Tarde:

O turno da tarde apresentava uma organização um pouco diferente, até porque estavam sempre pelo menos 3 educadores. Excetuando um dos elementos da equipa, que tinha efetivamente uma tarefa específica – estava responsável pela sala dos educadores e respetivas tarefas, os restantes dividiam as tarefas entre si.

O educador que ficar responsável pelos “recados” tem de fazer essencialmente o trabalho dentro da sala dos educadores – fazer os registos no LOC, escrever a passagem de turno, fazer o registo das entradas e saídas, preparar a medicação, atender os telefonemas e dar às jovens o que elas pedissem da sala dos educadores. Os restantes educadores estavam encarregues do lanche, jantar, da gestão da casa, receção da roupa suja e distribuição da lavada. A certa altura, quando a jovem que explicitiei acima, requereu maior atenção por parte dos educadores, havia um deles que ficava encarregue de acompanhar o turno todo nas suas tarefas – no turno da tarde não fiz esse acompanhamento pois não fazia o turno todo como os educadores.

Sempre que fazia o turno da tarde começava com a passagem de turno, onde recebíamos os recados mais importantes sobre o que fazer naquele dia e alguns procedimentos que fossem alterados, e era também muitas vezes onde de tomava algumas decisões relativamente a esses mesmos procedimentos (melhorias e observações), assim como, quando houvesse alguma consulta de emergência – o que era muito comum –, quem fazia esse acompanhamento.

O trabalho desenvolvido nos turnos da tarde foi essencialmente o de acompanhar e supervisionar dos lanches e jantares – as refeições requeriam sempre a presença de um adulto responsável pelo grupo –, estar com elas durante a tarde e apoiar no que a equipa precisasse. Nos dias em que o horário era até às 20h, e estivesse bom tempo, era comum ficar a falar com as jovens na rua. Este era um momento de partilha de histórias e de brincadeira com as crianças e bebés. Momento que tendia a estender-se e a aumentar o grupo, pois era no horário em que estavam sempre a chegar jovens. Nos dias em que o tempo não estava tão bom, as jovens tendiam a ir para os quartos ou sala até à hora do jantar.

Nos turnos em que fiquei na instituição até mais tarde, a ação passou pelo apoio na higiene das crianças, na organização da casa e realização dos trabalhos de casa. No acompanhamento dos trabalhos desta jovem trabalhava essencialmente a questão da gestão da ansiedade e a capacidade de foco – ela distraía-se com muita facilidade e depois começava a ficar muito nervosa e ansiosa por sentir que não ia conseguir entregar o trabalho a tempo. E foi também mais um momento de partilha e onde ela se deu a conhecer um pouco mais.

Estes procedimentos contribuíram para o desenvolvimento e fortalecimento das relações com as jovens e os trabalhadores do lar, bem como para o contacto com as realidades das jovens e da história do lar.

## **Anexo II – Acompanhamento a consultas**

A tarefa mais desempenhada ao longo do estágio foi o acompanhamento das jovens às consultas e urgências. Este trabalho consistia no acompanhamento até às unidades de saúde onde eram acompanhadas, nas mais diversas especialidades, bem como ensinar o caminho do lar às diferentes unidades de saúde, nos transportes públicos.

À exceção das consultas de psicologia, nas quais só em alguns casos é que se entrou e apenas no fim, nas restantes consultas, as jovens demonstravam interesse em que se entrasse e, inclusive, pediam que fossem acompanhadas. Era sempre dada liberdade à jovem para falar e, em alguns casos, dependendo das jovens e das indicações da educadora da saúde, era feita uma pequena contextualização quanto ao porquê da jovem estar ali e a questões que poderiam surgir. O acompanhamento realizado foi nas especialidades de pediatria, medicina geral, consultas de desenvolvimento, especialidades de dermatologia, psiquiatria, pedopsiquiatria, entre outras, assim como a exames e análises. No fim de cada procedimento era escrito um pequeno relatório a resumir as indicações e diagnóstico do médico, e a medicação, nos casos que esta era prescrita.

Embora este seja um procedimento bastante importante, os momentos considerados mais importantes nesta parte da intervenção correspondem ao caminho feito até aos locais de consulta – alguns a mais de 1.30h de distância, em transportes. Estes momentos demonstraram-se muitíssimo importantes para o fortalecimento das relações, para o qual também contribuíram as horas nas salas de espera, como para o processo de autonomização das jovens. Estes momentos tornaram-se um tempo de partilha relativas aos vários temas da vida, desde as famílias, amigos e namorados às perspetivas de futuro, reflexo da relação de confiança estabelecida. Curioso que, muitas vezes, bastava que se saísse dos portões do lar para que as jovens comesçassem a falar de coisas que na instituição não falavam, como a sua história familiar, alguns arrufos ou problemas com outras residentes.

Esta relação de confiança já estabelecida permitiu que se falasse de outros assuntos, tornando-se também momentos de ensino-aprendizagem (não formal e informal), especialmente no que respeita às questões da sexualidade e comportamentos responsáveis nesse sentido e características do que são relações equilibradas, ao tema do consumo de drogas. Estes momentos de ensino-aprendizagem ocorreram por intermédio de conversas, algumas vezes um pouco mais “expositivo”, quando se respondia às questões das jovens e outros momentos de reflexão, especialmente quando os temas

abordados envolviam o consumo de drogas, os hábitos tabágicos ou as relações interpessoais.

Outro aspeto que se tratava nestas funções era o ensino do caminho e transportes para as unidades de saúde. Isto porque muitos dos acompanhamentos foram motivados pelo facto de as jovens não saberem o caminho para as consultas, sendo necessário que fosse transmitida essa informação. Este processo era adaptado a cada jovem e às suas características pessoais e capacidade de retenção da informação. Por um lado, com as jovens que demonstravam mais à vontade com a rede de transportes e capacidade de orientação e organização, ainda no lar, era transmitida a informação relativa aos transportes que iriam ser apanhados e os locais de entrada e saída dos mesmos, e as jovens ficavam responsáveis por mandar parar os autocarros, quer para entrarmos quer para sairmos. Este processo era mais recorrente na viagem de volta ou nas viagens seguintes, visto que as jovens poderiam não conhecer os locais onde era suposto sair. Havia sempre a salvaguarda de que se mandaria parar o autocarro, nas situações em que as jovens não o fizessem, de modo a assegurar que não nos perdêssemos e que chegássemos no horário da consulta.

No caso das jovens mais distraídas e com maior dificuldade, este processo tornou-se mais moroso, pois implicou várias viagens para que as jovens reconhecessem o caminho e os locais de paragem. Nestas situações optou-se por ensinar quais os transportes que eram para apanhar (os números dos autocarros), e as jovens ficavam encarregues de os mandar parar, isto na primeira viagem de ida e volta. Na viagem seguinte, e apanhados os autocarros, foram marcados pontos de referência para as jovens saberem quando teriam de mandar parar o autocarro para saírem. Assimilada toda esta informação, apresentou-se algumas possibilidades de outros autocarros, no caso de algum estar muito cheio ou não passar. Em alguns casos, este processo demorou cerca de 4 viagens ida e volta.

A grande dificuldade sentida neste projeto foi o cumprimento dos horários estabelecidos, especialmente se as consultas fossem no período da manhã. O levantar nem sempre era uma tarefa fácil, pelo que era recorrente que as jovens não estivessem prontas à hora combinada. Para colmatar esta dificuldade, a educadora da saúde passou a dar o horário de levantar cerca de meia hora antes da hora necessária. Esta metodologia surtiu efeito em algumas jovens, no entanto, como esta estratégia foi implementada para todas as jovens, o que levou a que algumas jovens estivessem despachadas meia hora antes do que seria necessário e criou alguma revolta nas jovens. Quando aconteciam situações

destas, procurou-se acalmar as jovens, visto que estas ficavam visivelmente irritadas com a situação e, especificamente, com a educadora da saúde, mas nem sempre resultou. Outro aspecto que se mostrou difícil de gerir foi a impaciência das jovens em esperar pelas consultas, especialmente quando se tratavam das especialidades. Embora se tenha conseguido que as jovens não saíssem antes de serem chamadas para a consulta, este processo levou muita negociação e trabalho sobre a persistência, paciência e gestão da frustração. Outra dificuldade sentida, embora apenas no início do estágio, onde as relações ainda não estavam estabelecidas, foi a gestão dos silêncios, especialmente no caminho para as consultas.

### **Anexo III – Reuniões de turma**

Outra tarefa desempenhada no decorrer do estágio foi o acompanhamento da educadora da educação às reuniões de escola. Uma reunião de turma, para passar os momentos de turma e o trabalho desenvolvido pela mesma, e outra individual para o balanço do trabalho e desenvolvimento – as chamadas “reuniões de notas”. Ambas as reuniões foram de alunas que frequentavam um PIEF.

Na sala da reunião de turma tínhamos expostos trabalhos e projetos desenvolvidos pelos alunos e pela turma, desde canteiros a poemas, ao longo do primeiro período. No decorrer da reunião foram-nos apresentadas fotografias da turma e dos momentos que passaram nesse mesmo período. Enquanto passavam as fotografias, os alunos iam reagindo e contando e comentando o que tinha acontecido ou como tinham sido esses momentos.

Embora esta reunião não tenha sido uma reunião propriamente necessária do ponto de vista de recebermos informações para o desenvolvimento do projeto de vida da jovem ou do projeto de promoção e proteção, a nossa presença pareceu-me ser muito importante para uma das nossas jovens que integrava aquela turma, que quando nos viu ficou um sorriso enorme, veio ter connosco de imediato e deu-nos um abraço. Ficou ao nosso lado no decorrer da reunião e mostrou-nos e explicou os trabalhos que estavam expostos. Enquanto nos mostrava os projetos, íamos falando sobre o processo, os colegas e os professores que estiveram envolvidos no mesmo.

Nas reuniões “de notas” falámos sobre o percurso de três jovens. Atendendo às características dos PIEF – organizados com base nas competências desenvolvidas pelos alunos –, as reuniões são orientadas no sentido da análise do comportamento das jovens, a sua adequação aos contextos e o desenvolvimento dessas mesmas competências. Esta

característica permite que o trabalho desenvolvido na escola seja estimulado também na instituição, no sentido de melhor desenvolver as competências necessárias. As reuniões apresentaram três perfis diferentes de alunas: uma aluna numa situação de fragilidade, com um fraco aproveitamento; uma aluna que apresentava um desenvolvimento normal do que era esperado; e outra jovem que apresentava muito bons resultados no desenvolvimento das competências e na parte curricular.

Por um lado, tínhamos uma jovem à beira da expulsão por faltas, o que era um grande retrocesso no processo de desenvolvimento da jovem no contexto escolar, visto que, embora não tivesse muita assiduidade, o seu comportamento era muito bom, adequado ao contexto e era uma aluna que levava sempre o seu material e tinha sempre o seu dossier muito organizado – às vezes emprestava o material aos colegas e facultava os seus apontamentos e sumários, segundo nos contou a Técnica de Intervenção Local (TIL) responsável pela jovem e o seu Diretor de Turma. Referiram também que notavam desenvolvimentos nas suas competências, especialmente as sociais – já se envolvendo em algumas conversas e atividades de turma –, mas que de facto já tinha ultrapassado o limite de faltas há muito tempo. Pela TIL a jovem deixava de ir à escola, mantendo a matrícula, mas em regime de abandono escolar, porque não demonstrava interesse em na mesma – o que é determinante para o processo de alunos de PIEF –, e estava a ocupar uma vaga necessária para responder à lista de espera da escola para os PIEFs. Outro aspeto que motivava essa postura da técnica era o facto de já ter falado com a jovem inúmeras vezes e ela não mudar a sua postura relativamente às faltas. O diretor de turma demonstrava abertura para que a jovem continuasse a frequentar a escola. Ao falarmos e refletirmos refletirmos sobre o seu desenvolvimento na escola e em casa, optámos por, se a jovem quisesse e estivesse de acordo com a proposta da escola, pudesse continuar a frequentar o programa, desde que assinasse o consentimento.

No dia seguinte vi a jovem e tivemos uma longa conversa sobre a sua falta de vontade de ir às aulas. Ela foi falando e fomos refletindo sobre os aspetos positivos e negativos, para ela, da escola. Com essa conversa apercebemo-nos de que esta falta de vontade muitas vezes acontecia por algum receio de como os colegas iriam reagir à presença dela na turma e na escola, especialmente se iriam “mandar boquinhas” (fazer comentários relativamente ao facto de ela estar presente); a falta de identificação dela com a escola e o facto de ela reconhecer que “já não havia mais nada a fazer” porque tinha faltado muito.

Durante a conversa passei-lhe a mensagem (verdadeira) de que os colegas pareciam gostar muito dela e da presença dela na turma e nas atividades, e que eles até sentiam alguma falta dela na escola – isto porque durante a reunião de turma passaram fotos em que a jovem estava presente e todos comentaram o facto de a jovem não ter ido mais à escola, que “quando começou a falar mais é que decidiu deixar de vir” (diziam os colegas) –, e disse que ela parecia muito feliz quando estava com eles, pelas fotos e que tinha fotos muito bonitas. Passei ainda a mensagem de que ainda tinha oportunidade de voltar à escola, mas que tinha de fazer alguns procedimentos que a educadora responsável pela educação lhe iria dizer.

A jovem referiu que sim, se sentia bem com os colegas e achava que eles “até gostam de mim” (palavras da jovem), mas que havia outros que não e ela “não estava para levar com eles” (mas num tom calmo), mas que sim, se tinha essa possibilidade ainda “ia ver” mas “podia voltar” e ia falar com a educadora da educação para ver o que tinha de fazer. Perguntei ainda o porquê de a jovem não estar presente na reunião de turma, e ela respondeu dizendo que achava que já estava expulsa e que dessa forma não fazia sentido lá estar – ao longo do estágio apercebi-me de que as jovens têm muito a tendência de retirar conclusões precipitadas das conversas, especialmente para o lado negativo, pelo que tentei sempre ter muito cuidado com a forma como dava os *feedbacks* dos comportamentos, para que não houvesse mal-entendidos ou que não sentissem que estava a desvalorizar o seu trabalho e desenvolvimento.

Por outro, tínhamos uma jovem que estava a desenvolver as suas competências apenas no fim do período, embora ainda adotasse comportamentos para chamar à atenção, mas que não invalidavam a possibilidade de realizar o seu estágio durante parte do segundo e terceiro períodos numa creche – escolha da jovem.

Esta reunião relacionou-se mais pela análise dos comportamentos e postura da jovem em relação à escola, que se demonstrou muito positiva, dado que a jovem no ano anterior desistiu no primeiro período por apresentar um distúrbio de ansiedade, e este ano apresentava desenvolvimentos no seu comportamento e postura em relação à escola. A jovem começou a envolver-se mais nas dinâmicas e atividades da turma, e mesmo quando saía de casa ia com ânimo e vontade de ir para a escola e de estar com os seus pares e professores. Por fim, temos a reunião da aluna que estava presente na reunião de turma, a qual está com um desenvolvimento exemplar, com as competências desenvolvidas e pronta para começar o estágio – começou no início do segundo semestre numa creche.

Quando chegámos ao lar demos o *feedback*, a estas duas jovens porque a terceira estava a passar o fim de semana em casa, de que estávamos muito contentes com o desempenho delas na escola, que era muito importante que elas continuassem assim envolvidas para que conseguissem desenvolver as suas competências e conhecimentos e ter um futuro melhor e com mais oportunidades. Referimos ainda que as técnicas delas estavam muito contentes com os seus progressos e que se assim continuassem acabavam o PIEF com muito boas notas.

Foi possível ainda acompanhar a uma reunião de creche de um dos meninos, na qual se analisou o comportamento dele em ambas as instituições e se debateu alguns comportamentos e atitudes do menino que poderiam não estar a seguir o percurso desejado. Discutiu-se ainda questões relativas com a alteração do encarregado de educação, pois a mãe da criança iria assumir essa responsabilidade no período seguinte.

#### **Anexo IV – Festa da primavera**

##### **Organização**

A primeira atividade, proposta pelo diretor durante a realização do estágio, foi a dinamização da festa da primavera. Esta atividade foi organizada em parceria com a colega de estágio, Rita Dias, e a psicóloga estagiária do lar. O diretor do lar explicou-nos que esta atividade é recorrente, como forma de assinalar e festejar datas importantes.

Como nenhuma das três tínhamos conhecimento de como eram organizadas estas atividades e como era feita a gestão e logística da comida e atividades, optámos por procurar ajuda junto das jovens. Para tal, fomos falando com as jovens para que nos explicassem como têm sido realizadas e o que mais gostam nas mesmas. Ao abordar as jovens, na sua maioria, todas demonstraram interesse e felicidade em haver a festa, primeiramente, e por terem oportunidade de estar envolvidas na organização das mesmas. Inicialmente, duas jovens ajudaram-nos na listagem da comida que costumam haver nos churrascos, bem como os ingredientes que necessitavam para as sobremesas e entradas que, propuseram, foram feitas por elas.

Estas duas jovens falaram com as colegas de casa para definirem quem faria o quê e o que era necessário. Desta forma, ficou combinado que duas jovens fariam salame – sobremesa que passou a ser comum haver na instituição, sempre feito pelas jovens, por ser algo relativamente fácil e sem necessidade de utilizar a cozinha, algo que lhes é muito limitado –, uma serradura feita por outra jovem, e outra jovem ficou responsável por fazer um bolo de chocolate, com o nosso apoio, especialmente na cozinha – que, à semelhança



do salame, também começou a ser mais regular ser confeccionada. Cada uma das jovens responsáveis pelas sobremesas e entradas ficaram encarregues de nos darem a lista de ingredientes que necessitavam para que fizéssemos chegar a mesma às educadoras sociais. Depois de definido quem faria o quê, falámos com as jovens responsáveis pelas entradas e sobremesas, de modo a garantir que tinham tudo o que era necessário, e que fariam efetivamente o que se tinham proposto.

A nossa estratégia de envolver as jovens na confeção das entradas e sobremesas foi motivada, também, pela limitação de acesso que as jovens têm ao refeitório, procurando motivar e estimular o contacto com a cozinha, nomeadamente a higiene, a responsabilidade, os timings e cuidados a ter na cozinha e com os equipamentos da mesma.

Com o apoio das jovens construímos a seguinte listagem de ingredientes a serem comprados (parte deles não estão na lista por já haver no lar).

#### Jantar e petiscos:

Carne (febras)	Pão	Sumos de garrafa	Chourição
Rebuçados	Farinha	Esparguete (uma embalagem das pequenas, 500g, sobra)	Queijo
Guardanapos	Sal	Copos de plástico/papel	Salsichas
Maçãs	Acendalhas	Pratos de plástico/papel	Fiambre
Massa folhada	Carvão	Talheres de plástico	Atum
Ovo cozido	Pacotes de batata	Bolacha maria	Molhos
Natas	Leite condensado		

Tendo a listagem preparada, demos início ao planeamento e organização da mesma, nomeadamente no que respeita às atividades que pensámos dinamizar, bem como a preparação e decoração do espaço. Uma vez que é pouco comum estarmos as três com o mesmo horário de estágio, optámos por organizar as atividades online. Após alguma conversa, e depois de vermos os horários e afazeres da jovens, optámos por fazer o churrasco às 18h (depois do lanche), a meio da semana.

Como nem todas as jovens estariam no lar à mesma hora, e como é normal no dia-a-dia da instituição, as jovens têm horários muito diferentes e, consequentemente, horários de chegada diversificados. Como temos noção desta realidade, optámos por organizar jogos soltos, aos quais participavam as jovens que assim o pretendessem.

Ficou assim decidido que iríamos ter um papel de cenário para que as jovens fizessem um “mural da primavera”, e ainda que seriam feitos 6 jogos: jogo da maçã; jogo da esparguete e latas de sumo; jogo do ovo cozido e colher; jogo do Quim dos cheiros e objetos; jogo dos balões e o jogo dos rebuçados. Sendo os objetivos gerais e sua planificação a seguinte:

### **Jogo das maçãs:**

Jogo de equipa:

O jogo das maçãs é um desafio no qual está uma maçã por equipa, pendurada com fio de pesca. O objetivo do jogo é o de, em equipa, comer a maçã o mais rápido possível, sem utilizar as mãos e os braços, apenas a boca. Uma vez que é em equipa, de 15 em 15 segundos têm de trocar de elemento que está a comer a maçã.

Espaço: Junto das balizas do campo da escola

Participantes: mínimo 6, 3 de cada equipa

Objetivos:

- Trabalhar o espírito de equipa, a paciência e a perseverança;
- Promover as relações interpessoais;
- Trabalhar o respeito pelo tempo do outro e a expectativa em relação ao outro;
- Trabalhar o saber perder e ganhar

Material: Maçãs e fio de pesca.

### **Jogo da esparguete e latas de sumo:**

Jogo de pares:

O jogo da esparguete é um jogo de pares. Neste jogo, dois elementos têm de levar uma lata de uma mesa à outra, com a lata pendurada por uma massa esparguete na carica. Para tal, podem apenas utilizar a boca e a lata não pode cair, caso contrário, voltam ao início.

Espaço: largo exterior do lar

Participantes: 4 no mínimo

Objetivos:

- Trabalhar a comunicação e paciência e perseverança;

- Promover as relações interpessoais;
- Promover o trabalho de equipa e cooperação;
- Gestão da frustração e expectativa;
- Trabalhar o saber perder e ganhar;

Material: massa esparguete e latas de sumo vazias.

### **Jogo do ovo cozido:**

Jogo individual:

O jogo do ovo cozido consiste em levar um ovo cozido, numa colher, de um ponto ao outro sem o deixar cair.

Espaço: largo exterior do lar

Participantes: 4 no mínimo

Objetivos:

- Trabalhar a paciência e perseverança;
- Promover a concentração e foco em si e no controlo da sua ação;
- Gestão da frustração e expectativa;
- Trabalhar o saber perder e ganhar;

Material: Ovo cozido e colheres

### **Jogo do Quim dos cheiros e objetos**

Jogo de equipa:

O jogo do Quim dos cheiros consiste em descobrir a que corresponde o cheiro, sem que vejam o objeto/especiaria que está a cheirar ou provar. O jogo dos objetos é também conhecido como a “caixa mágica” na qual não conseguem ver o que está e têm de descobrir qual é o objeto.

Espaço: largo exterior do lar

Participantes: 4 no mínimo

Objetivos:

- Trabalhar o medo do desconhecido e a confiança;
- Desenvolver os vários sentidos;

Material: especiarias, pedaços de pano, caixas vazias e objetos.

### **Jogo dos balões**

Jogo individual:

O jogo dos balões consiste em cada jovem ter um balão preso na parte de trás do corpo, e se rebente o balão das restantes jovens. Ganha a jovem que conseguir ser a última a ter o seu balão ainda cheio.

Espaço: largo exterior do lar

Participantes: 4 no mínimo

Objetivos:

- Dinamizar a tarde;
- Promover as relações interpessoais e convívio;
- Trabalhar o saber perder e ganhar;

Material: balões.

### **Jogo dos rebuçados**

Jogo individual:

O jogo dos rebuçados consiste em procurar os rebuçados num alguidar cheio de farinha, sem utilizar as mãos.

Espaço: largo exterior do lar

Participantes: 4 no mínimo

Objetivos:

- Dinamizar a tarde;
- Promover as relações interpessoais e convívio;
- Trabalhar o saber perder e ganhar;
- Trabalhar a persistência e paciência.

Material: alguidares, rebuçados e farinha.

Decidimos ainda que o espaço do jantar seria também na rua, no espaço onde costumam acontecer estas festas. Como esse espaço estava um pouco sujo e com ervas, o senhor responsável pelas carrinhas e os espaços exteriores ajudou-nos a arranjar o espaço para que conseguíssemos efetivamente utilizar o espaço. Fiquei muito contente com esta iniciativa, pois ainda não tínhamos falado com o senhor, mas como já tínhamos falado de fazer a festa para as jovens, tomou a iniciativa de arrumar o espaço sem que lhe tivéssemos dito nada. Para dinamizar o espaço, quisemos fazer algumas flores de papel, de forma a aludir ao tema da primavera e dar alguma cor ao espaço.

### Preparação e festa

No dia da festa demos início à preparação e decoração do espaço, bem como das entradas, visto que as sobremesas já estavam preparadas. Durante a preparação da entradas – folhados de salsicha, folhados mistos, enchidos e paté de atum – tivemos a ajuda de duas jovens, que ficaram responsáveis pelos mesmos. As jovens fizeram as entradas autonomamente, sendo que a minha presença se prendia apenas com a supervisão e orientação das jovens. Neste processo, as jovens estavam a falar connosco, a contar como tinha corrido as suas semanas e a falar entre elas sobre as suas escolas e como eram os colegas. Visto que a cozinha é uma cozinha industrial, e a cozinheira não tem permissão para que as jovens possam utilizar os eletrodomésticos, éramos nós quem mexia no fogão, estando à responsabilidade das jovens de avariar quando quisessem que fossemos ver.

Enquanto as entradas estavam no forno, fomos preparar o espaço exterior com outra jovem que entretanto se juntou a nós. Nesta etapa, organizámos as mesas, levámos as entradas e sobremesas que já estavam preparadas, assim como os sumos, o pão e as batatas. Pendurámos o papel de cenário para o mural da primavera e decorámos o espaço, tivemos ainda uma educadora a ajudar-nos a preparar as acendalhas para o churrasco.

Quando tudo isto estava preparado e as jovens, que entretanto foram chegando, desceram, foram-se juntando a nós no recinto do jardim. As jovens desceram antes do jantar, o que, segundo nos contaram os educadores, não é hábito acontecer nos churrascos, e algumas delas desmarcaram os compromissos que tinham nesse dia; e contámos ainda com a presença de uma amiga de algumas das jovens. Nos primeiros momentos houve alguma segregação em pequenos grupos e em espaços distintos dispersos pelo jardim, contudo, com o passar do tempo, foram se juntando e interagindo mais entre si, construindo-se um ambiente animado, recheado de risos e conversas. As crianças brincavam umas com as outras, pintavam no mural da primavera – as jovens não aderiram a esta iniciativa –; e as jovens estavam a falar umas com as outras entre risos e sorrisos.

Como as jovens estavam entretidas e a falar connosco e entre elas, e entretanto iria escurecer, optámos por não fazer os jogos, deixando essas atividades para outra oportunidade e circunstâncias. Outro aspeto que nos levou a esta opção foi o facto de durante o dia as educadoras sociais estarem na rua com as jovens, o que não era recorrente acontecer nos restantes dias.

Durante o jantar, as jovens tiveram a iniciativa de se servirem umas às outras, e tinham a preocupação de que todos tinham comida e que esta era suficiente – as jovens perguntaram mais do que uma vez se já todos estavam servidos. Na sobremesa sucedeu-se o mesmo. As jovens ajudaram também na arrumação do espaço. No final do evento e nos dias seguintes, agradeceu-se o contributo das jovens, tal como o seu envolvimento. A festa foi falada durante as semanas seguintes.

### **Anexo V – Jogos dinamizados**

Com os jogos pretendemos fortalecer as relações entre as jovens, bem como o desenvolvimento e aquisição de competências sociais e pessoais. As competências que pretendíamos ser desenvolvidas foram as de resiliência; gestão de emoções e sentimentos, nomeadamente a de gestão da frustração e expectativa no outro; a responsabilização pela ação e os seus atos; o respeito pela organização social e as regras da casa – para este objetivo tivemos especial atenção a que as regras fossem bem esclarecidas, claras e determinadas antes de cada jogo, de modo a não existir dúvidas ou possibilidade de imprevisibilidade das mesmas.

No que respeita às relações interpessoais, procurámos trabalhar a consciencialização pessoal e das suas ações, especialmente no impacto que as ações têm no outro e a importância da comunicação e cuidados a ter na mesma. Procurámos ainda que, com estas atividades, fosse desenvolvido o autocontrolo e conhecimento do seu próprio corpo, especialmente com os jogos das maçãs, do ovo cozido e das latas com esparguete.

#### **Jogo das maçãs**

O primeiro jogo dinamizado consistia em dividir as jovens em equipas e, coletivamente, comer a maçã pendurada sem a utilização das mãos ou braços. Este jogo foi realizado com o objetivo de fomentar o espírito de equipa, o respeito pelo outro e pelas suas características, competências e da sua forma de ser e agir. O desenvolvimento de competências sociais, a paciência, e controlo das emoções, nomeadamente de frustração e de saber perder e ganhar, era igualmente pretendido.

O jogo teve alguma adesão, tendo-se constituído duas equipas de quatro elementos. As duas equipas utilizaram diferentes estratégias de jogo, sendo que uma delas optou por jogar de forma mais individual – com as estratégias de cada uma –, e a outra equipa optou por utilizar a estratégia de uma jovem que descobriu uma forma de comer a

maçã. Durante o jogo houve alguns momentos de stress, especialmente originados pela frustração de não conseguir comer a maçã, com algumas jovens a gritar com as colegas de equipa – resolvidos em equipa –, mas desenvolveu-se num clima de felicidade e compreensão pela tensão do jogo. Como uma das jovens que estava em casa tem alguns problemas de saúde que lhe condicionam a capacidade motora, a mesma ajudou-nos na arbitragem e orientação do jogo.

Durante o mesmo optámos por assumir um papel de observação e gestão do comportamento e das relações, no sentido de compreender os comportamentos das jovens neste tipo de atividades, de modo a dar alguma liberdade de experimentação.

Aquando do fim do jogo, as jovens ainda estavam com muita energia e a falar muito alto, pelo que optámos por ficar pela zona exterior a conversar. No jantar desse dia, as jovens que participaram no jogo sentaram-se todas na mesma mesa e mantiveram o diálogo durante grande parte da refeição.

#### Jogo das latas de sumo

O jogo das latas de sumo consistia essencialmente em duas jovens levarem uma lata de sumo vazia, de um ponto para o outro, pela anilha, com um esparguete e apenas utilizando a boca. Com este jogo pretendemos essencialmente desenvolver as competências de resiliência, persistência, gestão da frustração, comunicação, trabalho em equipa, cooperação e autocontrolo – competências essas necessárias para o desenvolvimento equilibrado do ser humano.

Ao contrário do que contávamos, este jogo teve pouca adesão inicial, visto que apenas duas jovens demonstraram interesse em tentar fazer o proposto. Não obstante, algumas jovens que estavam na instituição foram assistir ao jogo, que mais tarde se juntaram e também tentaram a sua sorte.

À semelhança do que aconteceu no jogo anterior, no início do jogo as jovens estavam em alvoroço. Quando deixaram de querer tentar formas diferentes de jogar e ajudar as equipas, o ambiente acalmou, e todas as jovens estavam a falar num tom mais baixo e com mais paciência – o que foi totalmente oposto ao jogo dinamizado uns dias antes, que no fim estavam todas ainda em maior alvoroço e ainda com muita energia.

O jogo acabou por ganhar outra dinâmica, mais de convívio do que de competição, visto que as jovens tentaram várias vezes cumprir com o objetivo com pares diferentes, não se restringindo apenas à primeira colega de equipa, e as jovens ajudavam as que

estavam a praticar a conseguirem terminar o jogo, dando instruções de como poderiam fazer.

#### Jogo do ovo cozido

No que respeita a jogo do ovo cozido, prendia-se que, com a boca, as jovens levassem um ovo cozido numa colher de um ponto ao outro. Este jogo tinha como objetivos: (1) trabalhar a paciência e perseverança; (2) promover a concentração e foco em si e no controlo da sua ação; (3) a gestão da frustração e expectativa; e (4) o de trabalhar o saber perder e ganhar. Este jogo teve maior impacto junto das crianças – apenas três jovens demonstraram interesse em experimentar. Com alguns momentos de batota, as crianças demonstraram entusiasmo com o jogo e persistência em conseguir atingir o objetivo do mesmo, visto que tentaram incessantemente até conseguirem atingir o objetivo proposto. O jogo teve um impacto positivo nas crianças que, nos dias seguintes, pediam para jogar mais vezes ou para brincarmos a outras coisas com elas.

Durante o jogo, adicionámos objetivos ao jogo, de modo a serem ajustados às crianças e suas necessidades. Os novos objetivos foram assim a ser o de desenvolver e estimular a coordenação motora, resiliência e o retorno à calma.

#### Jogo do Quim do cheiro e objetos

Outro dos jogos dinamizados foi o “Quim dos cheiros e objetos”, que consiste em ter os olhos vendados e adivinhar os cheiros; e em ter objetos em caixas fechadas, tentando adivinhar o objeto sem o ver. O objetivo do jogo foi essencialmente o de trabalhar a concentração, confiança e o medo do desconhecido, tirando-as das suas zonas de conforto, não só no jogo como nas restantes áreas da vida.

Os cheiros levados para o jogo foram o do alho picado, da Cerelac, de Chocapic e de morangos. À exceção da Cerelac, grande parte dos cheiros foi reconhecido prontamente e pela maioria das jovens que experimentaram, com abertura e prontidão para aceitar o desafio, sem demonstrarem receio relativamente ao mesmo – todas queriam ser a primeira a experimentar e a acertar nos cheiros. Ajudaram-nos ainda na dinamização da atividade, especialmente em dar os frascos a cheirar às colegas. As crianças demonstraram alguma dificuldade em decifrar os cheiros.

No que respeita ao Quim dos objetos, as jovens apresentaram algum medo e resistência, especialmente no início do jogo, em que gritavam e fugiam com as mãos antes de tocar nos objetos – estes momentos eram seguidos de risos e gargalhadas. Para este



jogo, as jovens procuraram o apoio das colegas, indo experimentar as caixas em pares ou pequenos grupos, para terem *feedback* de como era a textura do objeto, especialmente para saberem se a textura era “nojenta”, “pegajosa” ou algo assustadores – na sua maioria, as jovens e crianças experimentaram todas as caixas.

Este jogo foi um momento pautado pelo riso e pela interação entre as jovens, que partilhavam as suas experiências entre si. Optou-se por dar liberdade às jovens e crianças de experimentarem as caixas e cheiros pela ordem que preferissem e quando o pretendessem fazer. As caixas estavam dispostas no espaço exterior e quando pretendessem, podiam experimentar.

#### Jogo dos balões e rebuçados

Os jogos do balão e dos rebuçados foram perspetivados como momentos de brincadeira e envolvimento entre as jovens, sem objetivos muito específicos de competências a desenvolver, exceto o de criar relações interpessoais. O jogo do balão consiste em cada jovem ter um balão nas suas costas, e rebentar o balão das colegas. Por sua vez, o jogo dos rebuçados tem como objetivo retirar o rebuçado que está escondido num alguidar de farinha.

Ambos os jogos tiveram uma boa adesão, embora inicialmente oferecessem mais resistência a procurar os rebuçados na farinha, e este jogo mais solicitado pelas crianças. O jogo dos balões foi um momento de descarga de energias e convívio, no qual as jovens se envolveram e procuraram arranjar estratégias, em grupo, para conseguirem rebentar os balões do maior número de colegas. O ambiente foi, mais uma vez, de felicidade e convívio.

#### **Anexo VI – Reuniões de equipa**

De dois em dois meses é realizada uma reunião com o diretor, a equipa educativa e as educadoras sociais. O objetivo destas é a realização do balanço do trabalho desenvolvido, a análise de como estão as jovens e o ambiente no lar, bem como o que pode ser ou não melhorado em termos de procedimentos e forma de agir e atuar. Durante o estágio participei em apenas uma das reuniões, pois nas restantes fiquei encarregue da casa e das jovens – um voto de confiança no trabalho desenvolvido até então. Nas reuniões em que não estive presente, li a ata das mesmas.

Um dos temas abordados na reunião foi o da ministração da medicação, pois estavam a ocorrer algumas irregularidades com procedimento da mesma. Foi também

momento para falar e trabalhar alguns aspetos relativos à equipa, nomeadamente de comunicação que estavam em falha na passagem das informações entre turnos. Falou-se ainda algumas jovens em particular, que requeriam mais atenção. No decorrer da reunião ficou-se ainda encarregue e acompanhar o biberão da bebé e o lanche. Como a colega estagiária supervisionou biberão anterior à reunião, fiquei encarregue da supervisão do biberão no horário da reunião e ela do acompanhamento dos lanches.

Estas reuniões, demonstram-se bastante importantes, pois além de fomentar o espírito de equipa, são um espaço onde estão todos juntos, o que raramente acontece uma vez que trabalham por turnos, e lhes é permitido falarem do que acham estar a correr bem e menos bem, não só quanto às jovens e crianças, como em relação ao procedimentos da equipa e da casa. O facto de serem ouvidas todas as pessoas e de o contributo delas ser tido em conta aquando do processo de tomada de decisão fomenta o espírito de cooperação e de sentimento de pertença à instituição. Estes aspetos contribuem para a satisfação no exercício da sua prática.

#### **Anexo VII – Artes Plásticas**

O estágio foi enriquecido também pela realização de atividades pontuais de artes plásticas e decoração dos espaços. O primeiro projeto desenvolvido foi a decoração do lar para o Natal – uma iniciativa recorrente no lar, onde todos os anos a casa é decorada a preceito e a árvore de Natal é montada e decorada.

Para a decoração da casa foram utilizados alguns materiais e ornamentos dos anos anteriores que estavam em bom estado. Pendurou-se os ornamentos pelas várias divisões da casa e procurou-se que o ambiente fosse convidativo e equilibrado. Ainda dentro desta dinâmica de decoração, e correspondendo com a tradição do parque social de decorar as portas dos equipamento com a temática do Natal, assumiu-se a responsabilidade de decoração da porta do lar. A ideia para a porta, desenvolvida em parceria com a estagiária Rita, baseou-se na construção de uma árvore de Natal rustica, feita de paus, para pendurar na porta. Esta ideia foi apresentada à educadora da educação, que nos apoiou na realização deste projeto, e na criação das figuras para colar na árvore. A ideia final foi a de pendurar a árvore enfeitada na porta e colar papel azul com estrelas e neve artificial à volta da porta, simulando uma noite de Natal com o céu estrelado. Foi ainda colocado um presente fictício no chão.

Como esta atividade foi desenvolvida no início do estágio, não conseguimos que as jovens se envolvessem diretamente na planificação e realização da porta do lar, mas

fizemos questão de estar a fazer esta preparação com algumas delas presentes, para que fosse, também, uma forma de nos aproximarmos delas e criar uma relação através daquela que era a preparação da sua porta. Para tal, “construímos” a árvore na sala da televisão, enquanto estavam lá algumas jovens, e perguntámos se elas queriam ajudar a fazer, mas claro que nos responderam com muita rapidez “eeeeuuu? Não”, mas estavam a acompanhar todo o processo e a interagir e brincar connosco a dizer que não íamos conseguir fazer a árvore. A certa altura, após algumas tentativas falhadas da nossa parte, por não estarmos a usar o fio correto, uma jovem veio ajudar-nos a tirar o fio de pesca dos paus e continuou a ajudar na construção da árvore, na colagem dos bonequinhos e na pintura da estrela da árvore.

Procurámos ainda montar a árvore na porta numa altura em que não passassem muitas jovens, mas que houvesse algum movimento para ir tendo *feedback* delas quanto à ideia e se estavam a gostar ou não do resultado. Todas elas disseram que gostaram muito, mas alertaram para o facto de as crianças irem arrancar os bonecos e puxar os paus e a “prenda” que estava no chão – aproveitámos a deixa para lhes dizer que tinham de nos ajudar nisso e que tínhamos de preservar a porta para que ficasse sempre gira. Até ao último dia conseguimos que a porta ficasse intacta.

Outra atividade de artes plásticas que se desenvolveu foi a realização de cartazes de boas-vindas e de agradecimentos. Sempre que há um acolhimento novo na casa, é feito um cartaz de boas-vindas e a posterior colocação no futuro quarto das novas jovens antes da sua chegada a casa. Para a realização destas tarefas contou-se com o apoio de pelo menos uma jovem em cada cartaz, o que acabou por facilitar o trabalho, visto que esta dinâmica era-me desconhecida, assim como uma oportunidade para estimular a criatividade que é tantas vezes mencionada como importante nos manuais de referência da Segurança Social.

A “capa” para as folhas de registo de entrada e saída das jovens, foi outra tarefa desenvolvida com a ajuda de uma das jovens. Na verdade, nessa tarefa o papel foi de acompanhamento e supervisão do trabalho da jovem. Destas atividades, a que conseguimos um maior envolvimento das jovens foi na realização de um cartaz de agradecimento pelas prendas de Natal (oferecidas pelos funcionários de uma empresa), na qual contribuíram crianças e jovens – esta atividade terminou com um jogo do UNO, com um momento de descontração e alegria com as jovens. Este jogo do UNO foi também um dos *triggers* para a dinamização dos jogos, pois conseguimos juntar jovens diferentes e que não tinham uma relação tão próxima, num jogo de cartas bastante agradável.

Esta atividade permitiu que se começasse a estabelecer relações com as jovens e crianças, num ambiente de descontração e brincadeira, assim como para que lhes fosse transmitida a mensagem de que a presença na instituição era no sentido de as ajudar e apoiar nas dinâmicas da casa. Com a realização dos cartazes de boas vindas permitiu ainda falar com as jovens quanto aos seus acolhimentos e a importância de fazer as futuras colegas de casa bem-vindas e confortáveis. Tornou-se também um bom “quebra-gelo” para iniciar a relação com elas.

### **Anexo VIII – Formação**

Outra prática comum no parque social são as formações periódicas, transversais a todos os equipamentos do parque. Estas formações incidem sobre as demais temáticas e contextualização teórico-prática dos equipamentos de ação social, desde o trabalho em equipa, a temas que os colaboradores sugeriram com base nas necessidades que sentem na sua ação.

Durante o período de estágio participei numa formação de 2h, orientada pela diretora do Parque Social – pessoa responsável pelas formações bianuais do mesmo –, sobre a fundação, a sua identidade e organização. A reunião orientou-se no sentido de explicitar o modelo organizacional da fundação e dar um olhar global sobre a mesma. No fim da formação foi realizada uma atividade em pequenos grupos que visava trabalhar o espírito de equipa, o processo de tomada de decisão em grupo e as relações interpessoais.

A iniciativa de ser disponibilizada uma formação de 6 em 6 meses apresenta-se como uma mais-valia pois permite qualificar e “reciclar” conhecimentos, e ainda contribui para o relacionamento entre os trabalhadores dos vários equipamentos do parque social. Quanto ao tema da formação assistida, apresenta-se igualmente bastante importante para a construção e perpetuação da identidade cultural da fundação. Outro aspeto que se apresenta relevante com este tema é o facto de permitir homogeneizar os ideais e princípios pelo qual os trabalhadores e equipamentos regem a sua prática. Não se quer com isto dizer que devam trabalhar todos da mesma forma. Como referido no capítulo do enquadramento teórico, a prática da educação não formal deve ser adaptada ao seu público.

### **Anexo IX – Concurso “criar sorrisos 2019”**

Num dos dias de estágio, o diretor lançou o desafio de, com o apoio da colega estagiária e de um dos educadores, se conceber e organizar a participação do lar no

concurso “criar sorrisos 2019”, da IKEA. Para a participação no concurso era pedida a escrita de uma carta a explicar porque mereciam o prémio e em que seria investido o montante do mesmo, e de que forma estariam a contribuir para os seus sorrisos.

Aceite o desafio, começámos a pensar no que poderíamos fazer. Uma vez que os residentes do lar têm características diferentes – jovens, jovens mães e crianças – optámos por fazer duas cartas: uma das jovens mães, na qual apresentassem as suas necessidades enquanto mãe e a dos seus filhos, e outra das jovens que falasse nos quartos e sala de estar. A acompanhar as cartas, pensámos ainda em anexar fotos dos sorrisos das jovens e crianças (sem mostrar a cara). Quando falámos com as jovens, quiseram ser as próprias a escrever as cartas e não apenas a copiar o que pensámos, mas queriam a nossa ajuda. Acabámos assim por enviar três cartas – duas de mães com crianças de idades diferentes, e outra de uma jovem.

Deixando a escrita ao encargo das jovens, demos algumas palavras-chave que, com as jovens, se considerámos que deveriam estar presentes, para contextualizar as cartas ao concurso, foram estas: futuro, sorriso e felicidade. Procurámos ainda apresentar uma breve explicação de quem são as jovens e os seus contextos (este último era uma exigência do concurso). E assim conseguimos ser os vencedores do concurso!

Com esta notícia, começou uma nova fase. Com as jovens, foi feito o levantamento da mobília que estava em mau estado e precisava de ser substituída, bem como das medidas de materiais que poderiam ser substituídos, como os colchões. Com este levantamento, as jovens foram à loja da IKEA escolher a mobília para os seus quartos e zonas comuns, acompanhadas pelo diretor do lar. Todas elas demonstraram um grande entusiasmo e felicidade ao perceber que poderiam melhorar os seus quartos e torná-los um pouco mais pessoais.

#### **Anexo X – Outras tarefas desenvolvidas**

Voltando-nos agora para os procedimentos que são realizados e muito necessários, a sala dos educadores estava “forrada” a papéis, todos eles muito importantes e com o seu propósito; os armários cheios de dossiers com papéis para repor e outros para preencher. Há um dossier para quase todas os assuntos, desde módulos para cada uma das jovens, com viagens para os transportes, para o caso de perderem os seus passes; ao dossier dos papéis de autorização para os fins de semana e férias em casa.

Creio que fiz quase todos os procedimentos, à exceção do registo de banhos dos bebés. Quando alguma jovem precisa de produtos de higiene, por exemplo, ou os bebés

de fraldas ou mesmo de papel higiênico, têm de assinar um papel em como o levantaram; quando os documentos de identificação saem das pastas correspondentes, têm de assinar o papel de responsabilização do documento; se recebermos ou entregarmos alguma roupa das jovens, temos de assinar um papel em como o fizemos, e assim acontece para tantos outros assuntos. Estes procedimentos, ao início pareciam extremos e sem sentido, mas a verdade é que com tantas pessoas a trabalhar e tantas jovens e crianças, é necessário que se tenha um controlo diferente e mais exaustivo, para que não se gaste dinheiro desnecessariamente, do pouco que têm, ou que não perdem os documentos das jovens.

Outro procedimento que realizámos logo ao início do estágio foi o levantamento do material de artes plásticas e trabalhos manuais que estava no armário dos materiais, assim como uma lista de material que poderia vir a ser necessário e estivesse em falta. Ainda no seguimento de inventários, ajudei um dos educadores a fazer as medições das camas, e a verificação do estado de qualidade dos colchões para comprar substituição dos mesmos. Acompanhei ainda as jovens ao banco para levantarem dinheiro e cheques que as famílias lhes mandam, assim como a compras e outros passeios que quisessem fazer.

Os acolhimentos foi outro dos processos dos quais tive o privilégio de fazer parte. Foi um momento marcante, mas mais do que esse momento, foi ver o desenvolvimento e a adaptação das jovens à casa. Por exemplo, ver chegar uma menina com medo, sem motivação para ir para a escola, quando a acompanhei à carrinha da escola, que nem sequer queria ir sozinha e apresentou um discurso negativo em relação à escola, a vê-la duas semanas depois a ir sozinha e muito mais animada, a cantar e sorrir, quando na casa de acolhimento temporário não conseguiram que ela tivesse esse desenvolvimento, foi um dos momentos mais marcantes e felizes do estágio.

Outros dos momentos que gostaria de referir, agora não em relação aos procedimentos, mas da relação com as meninas são, por exemplo, ficarem uma manhã inteira connosco, quando só tinham aulas à tarde, à porta da sala dos educadores, a falar ou a pintar as unhas, para nos fazerem companhia e estarem connosco. Ver estas jovens mães a apoiarem-se umas às outras e a darem conselhos sobre como foi quando elas estavam naquela situação, e a explicarem o porquê de se fazer de determinada maneira, ou que não podiam duvidar de si mesmas “só porque os outros apontam o dedo e dizem que tens de fazer assim” (cit.), mas que tinham de respeitar o que os educadores dizem porque estamos lá para as ajudar e não para prejudicar. Estes são os momentos que fazem valer a pena e ver que sim, há um propósito em fazer este trabalho e que não, não é por estas meninas (e os outros jovens e crianças todos) estarem institucionalizadas que serão

pessoas menos capazes ou com menos competência – tem mais dificuldades, é necessário ter uma atenção maior, mais cuidado na forma como se fala e se relaciona, respeitar momentos e desculpar situações que nem sempre são fáceis, mas a vida delas até ali também não foi. Somos nós, quem está a fazer este trabalho, que pode mudar a vida delas e ajudar que elas e, se assim for o caso, as suas famílias possam voltar a ter uma vida equilibrada e positiva, inseridas numa sociedade que lhes dá possibilidades.

Estas tarefas, assim como muitas outras que se realizou durante o estágio, contribuíram para compreender a complexidade das instituições deste carácter, da quantidade de pequenos que fazem toda a diferença e que, ainda que alguns pareçam desnecessários, no contexto destas instituições, fazem todo o sentido. Permitiu ainda trabalhar as competências de gestão financeira e priorização das necessidades, especialmente aquando do acompanhamento das jovens ao supermercado e às compras de roupa. Estas competências são essenciais e determinantes para que consigam ser autónomas e ajam com responsabilidade e conhecimento de causa.